



***PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Apropriação
de conteúdos do Conhecimento Explícito da
Língua por alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico.***

Maria Inês Gaspar

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico



***PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Apropriação
de conteúdos do Conhecimento Explícito da
Língua por alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico.***

Maria Inês Gaspar

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutora Susana Pereira

2015

AGRADECIMENTOS:

A realização do presente trabalho só foi possível graças à colaboração e disponibilidade de várias pessoas, a todas elas quero expressar o meu sincero agradecimento, porém faço-o de uma forma especial:

- À professora doutora, Susana Pereira, pela sua sábia orientação, disponibilidade em esclarecer todas as minhas dúvidas, pelas horas de trabalho dedicadas e pelo apoio constante no decorrer da elaboração do presente relatório de estágio.
- À minha amiga, Liliana Oliveira pela ajuda, fundamental, no tratamento dos dados recolhidos.
- À minha mãe, Helena Gaspar pela paciência e preocupação.
- Ao meu irmão, João Gaspar por me ter feito rir mesmo nos momentos mais difíceis.
- Ao meu amigo, Nuno Castro, por me ter ouvido horas a fio a falar sempre do relatório.
- À Zélia Sousa, pelas inúmeras boleias, para a Biblioteca Nacional de Portugal que contribuíram e muito para a realização da fundamentação teórica presente no documento que a seguir se apresenta.
- À minha parceira de estágio, e também minha amiga Clementina de Sá, que desde o primeiro dia se mostrou disponível em me ouvir e esteve sempre comigo, ao longo de todo este processo.
- À minha amiga Ilda Freitas pelas inúmeras chamadas, pela preocupação e interesse demonstrado com que sempre me acarinhou.
- A todos os meus amigos, que de alguma forma compreenderam a minha ausência nestas últimas semanas.

RESUMO:

O presente relatório final resulta da análise do trabalho desenvolvido ao longo de sete semanas de intervenção, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, disciplina ministrada na Escola Superior de Educação de Lisboa, no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática pedagógica decorreu numa turma do 2.ºano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a implementação de um Plano de Trabalho de Turma, especificamente delineado para este contexto. Sendo um dos objetivos gerais da prática promover a apropriação de conteúdos gramaticais, achou-se pertinente incidir a investigação patente no relatório de estágio em torno do modo como se dá a apropriação dos conteúdos do conhecimento explícito da língua por parte de alunos do 2.ºano do 1.ºCiclo do Ensino Básico..

A gramática tem vindo a adquirir uma crescente importância e muitas têm sido as alterações registadas a nível educacional no âmbito da área disciplinar de Português, sobretudo com a implementação do novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (Reis et al., 2009), que entrou em vigor nas escolas em 2010/11. Neste sentido, pretendeu-se explorar o conhecimento gramatical dos alunos de forma verificar se este reflete ou não a apropriação de conteúdos gramaticais de acordo com as novas orientações programáticas relativamente ao Conhecimento Explícito da Língua.

Mais particularmente, para realizar a investigação procedeu-se à recolha e tratamento de dados através de questionários realizados na turma do 2.º ano onde se deu a prática educativa, após o período de intervenção.

O documento que a seguir se apresenta resulta do trabalho desenvolvido ao longo de sete semanas e está estruturado de forma a dar a conhecer a caracterização do contexto socioeducativo, a problemática da qual decorre a intervenção, os objetivos gerais que sustentaram a prática, a forma como decorreu a intervenção, a avaliação, por um lado, das aprendizagens dos alunos e, por outro lado, do plano de intervenção. Por fim, em jeito de conclusão, são feitas considerações finais sobre todo este processo de aprendizagem.

Palavras-chave: conhecimento explícito da língua, didática da língua, 2.º ano de escolaridade

ABSTRACT:

This final report results from the analysis of work developed over seven-week intervention, under the Supervised Teaching Practice II in the 1st and 2nd cycle of basic education, discipline taught at the School of Education of Lisbon in Master in Education 1st and 2nd cycle of basic education.

The pedagogical practice took place in a class of 2.ºano, the 1st cycle of basic education, with the implementation of a Class Work Plan, specifically designed for this context. Being one of the overall objectives of practice promoting ownership of grammatical contents, found to be relevant to focus on patent research internship report about the way how is the appropriation of explicit knowledge of the content of the language by students 2.ºano 1.ºCiclo of basic education ..

The grammar has been becoming increasingly important and many have been tracked changes to educational level within the area of disciplining Portuguese, especially with the implementation of the new Program of Teaching Portuguese Basic (PPEB) (Reis et al., 2009) , which entered into force in schools in 2010/11. In this sense, the aim was to explore the grammatical knowledge of students so check if this reflects or not the appropriation of grammatical content according to the new programmatic guidance on the Explicit Knowledge of Language.

More particularly, to carry out the investigation proceeded to the collection and processing of data through questionnaires carried out in the class of 2 year she was given the educational practice after the intervention period.

The document then presents results of work undertaken over seven weeks and is structured to make known the characterization of the socio-educational context, the issue of which the team operates, the general objectives that supported the practice, how It held the intervention, assessment, on the one hand, of student learning and, on the other hand, the intervention plan. Finally, in conclusion, final thoughts on this whole learning process are made.

Keywords: explicit knowledge of the language, teaching language, 2nd grade

ÍNDICE GERAL:

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	3
2.1. Contexto do 1.º CEB	3
2.1.1. Agrupamento, meio social e escola.....	3
2.1.2. A turma e a sala de aula	4
2.1.3. Ação pedagógica do professor titular.....	5
3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	9
3.1. Fundamentação da problemática	10
3.2. Enquadramento teórico do trabalho de CEL	12
4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	15
5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	19
5.1. Princípios pedagógicos	19
5.1.1. Trabalho cooperativo	19
5.1.2. Articulação curricular	19
5.1.3. Diferenciação pedagógica	20
5.1.4. Conhecimentos prévios dos alunos	21
5.1.5. Aprendizagens significativas.....	21
5.2. Estratégias globais de intervenção.....	22
5.2.1. Rotinas de trabalho	22
5.3. Contributos das diferentes áreas curriculares.	24
5.3.1. Português	24
5.3.2. Matemática	26
5.3.3. Estudo do Meio.....	27
5.3.4. Expressões e Educação Física.....	27
6. Avaliação das aprendizagens dos alunos	28
6.1. Modalidades de avaliação.....	28
6.1.1. Português	29

6.1.2. Matemática.....	30
6.1.3. Estudo do Meio.....	31
6.1.4. Expressões e Educação Física.....	32
7. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	32
7.1. Conhecimentos gramaticais - resultados do estudo	35
7.2. Reformulações do Plano de Intervenção.....	40
8. Considerações finais.....	42
REFERÊNCIAS:	44
ANEXOS.....	46
Anexo A. Habilitações dos Encarregados de Educação.....	47
Anexo B. Organização do espaço da sala de aula	49
Anexo C. Sala de aula	51
Anexo D. Entrevista ao docente.....	55
Anexo E. Classificações da competência de escrita do teste de Português.....	59
Anexo F. Registo de leitura.....	61
ANEXO G. Classificações finais do teste de Matemática	63
ANEXO H. Classificações finais do teste de Estudo do Meio	65
ANEXO I. Grelha de observação e registo de Artes.....	67
ANEXO J. Grelha de observação e registo das competências sociais ..	69
ANEXO K. Grelhas de avaliação do teste de Português e Matemática .	71
ANEXO L. Critérios de correção dos testes de avaliação.....	74
Anexo M: Critérios de avaliação da tira de cálculo mental	80
Anexo N. Questionários finais	82
ANEXO O. Questionário	91
Anexo P. Planificação da atividade de escrita criativa.....	94
Anexo Q. Planificação da tira de cálculo mental	96
Anexo R. Planificação da atividade de quiz	98

Anexo S. Planificação do jogo da tabuada.....	100
Anexo T. Tira de cálculo mental – 19 questões.....	102
Anexo U. Tira de cálculo mental – 10 questões	104
Anexo V. Correção da tira de cálculo mental – 10 questões	106
Anexo X. Ficha recursos lexicais e semânticos.....	108
Anexo W. Laboratório gramatical	111
Anexo Z. Ficha de trabalho de matemática	114
Anexo AA. Grelhas de observação e registo: leitura	117
Anexo BB. Grelha de observação concurso de escrita criativa	120
Anexo CC. Grelha de observação e registo de Estudo do Meio.....	123
Anexo DD. Grelha de observação e registo da banda musical	125
Anexo EE. Grelha de observação das competências sociais.....	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Indicador: respeita a vez dos colegas. Dados recolhidos no decorrer da intervenção

Figura 2. Indicador: coloca o dedo no ar para falar. Dados recolhidos no decorrer da intervenção

Figura 3. Competência escrita. Dados recolhidos no decorrer da observação e da intervenção de acordo com os resultados obtidos pelos alunos do 2.º ano

Figura 4. Classificações das tiras de cálculo mental. Dados recolhidos no decorrer das semanas de intervenção

Figura 5. Relação entre o n.º de sílabas e a divisão silábica. Dados recolhidos no questionário aplicado à turma do 2.º ano do 1.ºCEB, 2015

Figura 6. Identificação de verbos e adjetivos em frases. Dados recolhidos no questionário aplicado à turma do 2.º ano do 1.ºCEB, 2015

Figura 7. Identificação correta do tempo verbal em frases. Dados recolhidos no questionário à turma do 2.º ano do 1.ºCEB, 2015

Figura 8. Identificação das respostas dos alunos por tempo verbal em cada uma das frases. Dados recolhidos no questionário à turma do 2.º ano do 1.º CEB, 2015

Figura 9. Número global de respostas corretas na identificação do tempo verbal. Dados recolhidos no questionário à turma do 2.º ano do 1.º CEB, 2015

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e Fragilidades do grupo. Dados recolhidos durante a observação na turma do 2.ºano do 1.ºCEB, 2015

LISTA DE ABREVIATURAS

DT	Dicionário Terminológico
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
JI	Jardim de Infância
PEI	Plano Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico
PPT	Plano de Trabalho de Turma
NEB	Nomenclatura Gramatical Portuguesa
TLEBS	Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário

1. INTRODUÇÃO

O relatório de intervenção pedagógica que se apresenta em seguida foi elaborado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionado (PES) II, ministrada pela Escola Superior de Educação de Lisboa. O presente documento centra-se numa análise reflexiva, fundamentada num quadro teórico de referência, em torno do trabalho desenvolvido ao longo de sete semanas compreendidas entre oito de abril e vinte e nove de maio, numa turma do 2º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Na turma onde se realizou a intervenção a prática pedagógica deu-se através da implementação do Plano de Trabalho de Turma (PTT) previamente elaborado tendo em consideração as semanas de observação.

No contexto de implementação do PTT, o foco da investigação incidiu na área disciplinar de Português. Desta forma, no PTT da turma é possível identificar um objetivo geral diretamente relacionado com a investigação, que se prende com a necessidade de compreender de que forma os alunos se apropriam dos conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), com ou sem recurso a terminologia gramatical.

Tendo em consideração o objetivo anteriormente referenciado, ao longo da intervenção foram sendo sistematizados e introduzidos conteúdos gramaticais de acordo com a nova terminologia e as orientações do Programa de Português do Ensino Básico.

No sentido de averiguar de que forma os alunos se apropriam dos conteúdos do CEL foi realizado, no final das semanas de estágio, um questionário aos alunos, tendo em conta os conteúdos gramaticais exploradas em sala de aula, e uma entrevista ao professor titular com o intuito de averiguar um conjunto de aspetos relacionados com: a formação do docente, o modo como explora o CEL, a sua opinião sobre a relevância de explorar conteúdos gramaticais e qual o impacto do CEL em contexto de sala de aula.

Dado que a investigação se deu em contexto de estágio, o relatório final que a seguir se apresenta remete para a globalidade da prática educativa, centrando-se mais detalhadamente na fundamentação e discussão dos resultados da investigação desenvolvida. A organização do relatório é apresentada de seguida.

No primeiro capítulo, **caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática**, é apresentado, uma breve descrição do: meio envolvente, do agrupamento da escola, bem como a ação pedagógica do professor titular, com maior incidência para a área disciplinar de português.

No capítulo seguinte, **Fundamentação da Problemática e dos Objetivos**, apresenta-se o suporte teórico que sustenta e fundamenta os objetivos delineados e identificados no capítulo anterior, tendo em consideração os documentos normativos do 1.º CEB, com destaque para os que se referem ao tema da investigação.

Posteriormente, no terceiro capítulo, **Metodologia de Recolha e Tratamento de Dados**, identificam-se e justificam-se os métodos utilizados para a recolha e tratamento de dados que estão na base da elaboração do PTT, e do estudo desenvolvido.

No quarto capítulo, **Processo de Intervenção Educativa**, descreve-se as diferentes fases de implementação do PTT, fundamentando-se os princípios orientadores e as estratégias globais aplicadas ao longo da intervenção. Neste ponto, faz-se menção ao contributo das restantes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do PTT.

Em seguida, no capítulo quinto, **Avaliação das Aprendizagens dos Alunos**, é apresentada a avaliação decorrente das aprendizagens realizadas durante o período de intervenção, com destaque para a análise dos resultados do estudo, tendo por base os questionários realizados no final do período de intervenção, de forma a avaliar as aprendizagens dos alunos no domínio da gramática.

Já no sexto capítulo, **Avaliação do Projeto de Intervenção**, analisam-se os resultados das aprendizagens com base nos objetivos do PTT, e em seguida os constrangimentos tidos ao longo da implementação justificando-se assim as alterações feitas ao plano de trabalho de turma previamente delineado.

Por fim, no sétimo capítulo, **Considerações Finais**, reflete-se de uma forma crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo da prática educativa, comentando-se as implicações e os resultados decorrentes da investigação realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

A caracterização do contexto socioeducativo que a seguir se apresenta foi elaborada pelo par de estágio, tomando em consideração o Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017), o PTT, bem como a observação participante e ainda alguns conversas realizadas informalmente com o coordenador do agrupamento e com o professor cooperante.

2.1. Contexto do 1.º CEB

2.1.1. Agrupamento, meio social e escola

A escola onde se realizou a prática de ensino supervisionado localiza-se no centro da capital de Portugal, integrando duas freguesias do concelho de Lisboa, abrangendo duas valências de ensino: Jardim de Infância (JI) e 1.ºCEB.

A maioria da população escolar reside próximo da escola, sendo grande parte dos alunos de nacionalidade portuguesa, ainda que alguns dos discentes sejam provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e do Brasil, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística, censos de 2011.

Relativamente aos recursos humanos, a escola dispõe na totalidade de vinte docentes, dos quais quatro são educadores de infância e os restantes, catorze, são professores do 1.º CEB. A escola dispõe de seis assistentes operacionais distribuídos uniformemente.

No que respeita aos recursos físicos, a escola é composta por dezanove salas de aula, quatro delas destinadas às crianças do JI e as restantes aos alunos do 1.º CEB, todas equipadas com um computador com acesso à internet, vários armários e um lavatório. Para além das salas de aula, a escola possui outras infraestruturas, tais como um refeitório, uma biblioteca, uma sala polivalente, uma sala para a coordenação, uma sala para o pessoal docente e outra para o pessoal não docente, acessos ao piso superior adaptados para crianças com mobilidade reduzida, dois ginásios, um campo de jogos exterior e ainda uma vasta área de recreio.

2.1.2. A turma e a sala de aula

A intervenção pedagógica foi realizada numa turma de 2.º ano constituída inicialmente por vinte alunos, nove do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. É de referir que, na quinta semana de intervenção, a turma recebeu um novo aluno, transferido de uma outra escola, que demonstrava dificuldades nas várias áreas disciplinares. Este aluno foi, desde o momento da sua chegada, incluído na turma e desenvolveu o mesmo tipo de trabalho que os restantes colegas.

De acordo com as informações resultantes da análise dos processos individuais dos alunos, ainda que muito incompletos, pode-se constatar que a maioria dos Encarregados de Educação possui habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, tal como é possível observar pela interpretação da figura patente no Anexo A. Ainda de acordo com este documento, foi possível verificar que apenas um aluno se encontra referenciado como tendo necessidades educativas especiais, estando abrangido pelo Decreto de Lei 3/2008 e a desenvolver um Programa Educativo Individual, apesar de existirem mais quatro alunos a usufruir de Apoio Educativo, dadas as suas dificuldades, sobretudo ao nível das competências da língua: leitura e escrita, com implicações diretas nas restantes áreas disciplinares.

No que respeita às condições de vida dos alunos, tendo em atenção as informações recolhidas pelo professor titular da turma, constata-se que grande parte dos alunos vive num contexto socioeconómico de nível médio.

Relativamente à organização do espaço de sala de aula, tal como podemos constatar a partir da observação do Anexo B, os alunos encontram-se organizados por filas, existindo na sala três filas e um total de vinte seis lugares disponíveis, o que faz com que a maioria dos alunos esteja sentado junto de um outro colega. Todos os discentes encontram-se sentados de forma a estarem voltados para o quadro que está junto à porta, próximo do armário do professor e da sua secretária. Tendo em consideração as figuras do Anexo C, podemos verificar que nas paredes da sala se encontram afixados trabalhos dos alunos, bem como alguns materiais de apoio, e que a sala dispõe de uma minibiblioteca e de um conjunto de armários que facilitam a organização do espaço de sala de aula.

2.1.3. Ação pedagógica do professor titular

No que concerne à organização e gestão da prática pedagógica, foi possível observar que o professor titular privilegiava o método expositivo, abordando na maioria das vezes os conteúdos oralmente para todo o grupo. Como forma de prender a atenção dos discentes, o docente socorria-se do quadro e do manual para que os alunos pudessem acompanhar os conteúdos que estavam a ser explicitados.

De modo a que os alunos pudessem aplicar e consolidar os seus conhecimentos, o professor usualmente utilizava como recurso o manual e os exercícios constantes no mesmo, adaptando alguns deles consoante as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Ao longo das semanas de observação foi possível constatar que o professor titular realizava com cada aluno um trabalho individualizado, esclarecendo eventuais dúvidas, dando um apoio mais específico e diferenciado, adaptado às dificuldades de cada um dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Apesar de a metodologia de trabalho mais adoptada ser a de trabalho individual, ao longo das semanas de observação, o professor procurou estimular nos alunos a cooperação para que estes ultrapassassem as suas dúvidas em conjunto.

Para não haver uma quebra no ritmo de trabalho, visto que cada aluno possui o seu ritmo, o professor muitas vezes optou por pedir aos alunos que terminassem mais rapidamente uma dada atividade proposta, que resolvessem uma outra tarefa relacionada com os conteúdos, para que todos tivessem a oportunidade de realizar a tarefa inicial, e para que o professor pudesse realizar com o grupo turma a correção da tarefa inicialmente proposta.

A nível organizacional e pedagógico, existe apenas um coordenador para as duas valências de ensino. A articulação do ensino dá-se através da realização de uma reunião mensal, na qual está presente o coordenador da escola e os docentes. Nesta reunião são discutidas as atividades letivas futuras, situações pontuais em relação a algum discente.

No que à planificação do ano letivo diz respeito, foi definido, antes do início do ano letivo, pelo grupo de docentes, quais os conteúdos a abordar em cada um dos anos de ensino. Todavia, cada titular de turma tinha a possibilidade de planificar e estruturar o seu trabalho de acordo com os seus princípios pedagógicos.

Ainda que a turma tivesse um horário pré-definido de acordo com a carga horária estipulada pelo ministério da educação e ciência, o docente muitas das vezes não se cingiu ao mesmo ajustando-o consoante as necessidades que ia observando no grupo turma. Desta forma, foi possível observar que no decorrer das semanas de observação o professor privilegiou o ensino aprendizagem da área disciplinar de Português, Matemática e Estudo do Meio. Tal fenómeno que pode ser explicado pelo facto de na primeira semana de observação estarem a ser feitas as revisões para os testes de avaliação realizados na segunda semana de observação.2.1.4. Avaliação diagnóstica

No que concerne à área disciplinar de Português, o docente titular abordava os conteúdos em torno do conhecimento explícito da língua (CEL) através da exposição oral, recorrendo à elaboração de esquemas síntese apresentados no quadro para a sua sistematização.

Como forma de aplicar o explicitado e, simultaneamente, de verificar se os alunos haviam apreendido os conteúdos, o professor optava por pedir-lhes que realizassem os exercícios disponíveis nos manuais.

Relativamente às competências com maior relevância em sala de aula, na área disciplinar de Português, o docente privilegiava a leitura em voz alta e a escrita, como podemos constatar a partir da resposta dada pelo docente à questão número 6, na entrevista cf. Anexo D realizada após a intervenção. Sendo a leitura e a escrita os domínios mais valorizados é possível interpretar que a compreensão da leitura e o conhecimento explícito da língua são os domínios da língua menos trabalhados.

Contudo, e apesar de o professor dedicar várias horas, na área de Português, à escrita, as classificações dos alunos, no último teste de avaliação do segundo período, dão conta das dificuldades apresentadas pelos alunos neste domínio, como se pode verificar através da análise da tabela apresentada no Anexo E.

Deve-se referir que, ao nível da leitura, outra das competências à qual o docente dedicava algum tempo, a maioria dos alunos ainda realizava uma leitura silabada, mais ou menos fluente e expressiva, como se pode verificar no anexo F referente a um dos registos de leitura decorrentes das semanas de observação.

Este fenómeno que poderá ser explicado pelo facto de os alunos terem demonstrado dificuldades em ler respeitando a pontuação apresentada,

No que toca ao CEL diz respeito, a maioria dos estudantes não revelavam dificuldade em identificar o feminino/masculino; singular e plural, contudo,

demonstravam fragilidades em identificar nomes e verbos constantes em frases e em textos.

Uma vez comprometido o conhecimento da língua, nos diferentes níveis, o mesmo têm implicações nas várias áreas disciplinares uma vez que estas últimas se encontram articuladas e interligadas entre si.

Relativamente à área disciplinar de Matemática, apesar de alguns dos discentes mostrarem grande interesse por esta área, muitos deles evidenciavam dificuldades na realização de operações, em mobilizar estratégias de cálculo mental e, conseqüentemente, em resolver questões problema. Tomando em consideração o Anexo G, é possível constatar que existe na turma uma grande disparidade em relação as classificações finais, o que revela que o nível de conhecimento dos alunos é díspar, em relação aos conteúdos até aí abordados (sequências, operações envolvendo a soma, subtração, multiplicação, tabuadas).

Na área disciplinar de Estudo do Meio, os alunos não demonstravam grandes fragilidades, como se pode verificar pela análise do Anexo H. Nesta área disciplinar e tendo em conta as semanas de observação os alunos demonstram por vezes ter dificuldades em relacionar os conteúdos abordados. É de referir que ao longo das semanas de observação, o docente não realizou qualquer atividade experimental com os alunos e que estes não estavam habituados a desenvolver este tipo de trabalho em sala de aula. Foi também possível constatar que os alunos, tal como seria expectável, tendo em conta a sua idade, sentiam a necessidade de aproximar os conhecimentos adquiridos a uma realidade próxima da sua.

De entre as várias áreas disciplinares, o professor dedicava mais tempo ao ensino/aprendizagem da Matemática e do Português e menos tempo às áreas disciplinares de Estudo do Meio, Expressões e Educação Física.

No que às expressões diz respeito, pudemos constatar que o professor titular de turma dava destaque às artes, sobretudo à pintura e ao desenho, facto que pode ser explicado pela formação profissional do docente em ensino básico variante em Educação Visual e Tecnológica. Assim, e visto ser uma área várias vezes trabalhada em sala de aula, a maioria dos alunos demonstrava deter facilidades em desenvolver tarefas relativas a esta área que envolviam por exemplo a elaboração de um desenho e/ou a sua coloração (cf. Anexo I).

No sentido de realizar um ensino articulado e de ultrapassar os momentos sem atividade, o professor optava, sempre que possível, por pedir aos alunos que

desenhassem e/ou pintassem algo que estivesse relacionado com os conteúdos que estavam a ser abordados.

Relativamente às restantes expressões, Música, Teatro e a Educação Física, a sua exploração não era realizada pelo professor titular no decorrer do tempo letivo. Apesar de não se ter observado nenhuma aula nestas áreas disciplinares, foi possível compreender, através da observação dos recreios e da forma como os alunos regressavam para a sala de aula após o recreio que os mesmos gostavam de cantar, representar e ainda de realizar algumas atividade físicas, como jogar à bola ou à apanhada.

No que concerne, às competências sociais da turma, foi possível observar, de uma forma direta e através de conversas informais tidas com o professor titular, que o grupo era composto por alguns alunos que gostavam de realizar um tipo de trabalho muito individualista, contrastando com a maioria dos alunos da turma, que privilegiavam o trabalho cooperativo e a entreatajuda, sobretudo com os colegas mais próximos.

Apesar de cooperativos, a maioria dos alunos ainda evidenciava dificuldades em cumprir as regras de sala de aula, no que toca ao respeito pelo trabalho dos colegas, à falta de autonomia e até ao dinamismo no desenvolvimento das tarefas propostas, como se pode observar pela análise de uma das grelhas de observação e registo realizada na semana de observação (cf. Anexo J)

Importa destacar que, com exceção de alguns casos pontuais, a maioria dos alunos gostava de participar nas interações e fazia-o com pertinência, tendo em conta o tema, ainda que de uma forma desviante em relação às regras de sala de aula.

Todas estas particularidades da turma que podem ser observadas na tabela apresentada em seguida:

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação entre colegas. • Adesão às atividades. • Capacidade de Organização e Tratamento de Dados. • Realização de operações simples (somadas e subtrações). • Capacidade de Expressão Leitora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não cumprimento das regras de sala de aula. • Dificuldade, de alguns alunos, em acompanhar o trabalho que está a ser desenvolvido pela maioria dos membros da turma. • Fragilidades na resolução de situações problema. • Dificuldades na realização de operações de multiplicação. • Dificuldades na compreensão e mobilização de alguns conteúdos referentes ao CEL. • Lacunas na expressão escrita. • Fragilidades na interpretação de enunciados. • Dificuldade em relacionar os conteúdos das diferentes áreas disciplinares.

Tabela 1. Potencialidades e Fragilidades do grupo. Dados recolhidos durante a observação na turma do 2.ºano do 1.ºCEB, 2015

3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

A problemática delineada no PTT consiste em compreender de que forma é que **a promoção de atividades de articulação curricular permite melhorar o nível de cumprimento das regras da sala de aula e facilita o desenvolvimento das competências específicas das diferentes áreas**. Esta problemática foi identificada tendo em conta as fragilidades e potencialidades da turma identificadas na secção anterior.

Ao longo das semanas de observação foram sendo elencadas algumas questões problema com vista a serem ultrapassadas ao longo da prática, sendo elas: Como promover a articulação de conteúdos das diferentes áreas disciplinares?; De que forma se promove o cumprimento das regras dentro da sala de aula?; Que atividades podem ser privilegiadas para o desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão de enunciados?; Quais as estratégias de cálculo a adotar para melhorar a capacidade de resolução de operações de multiplicação? Como melhorar a abordagem dos conteúdos do CEL, com ou sem recurso a terminologia gramatical, de modo a tornar a aprendizagem significativa e contextualizada?

Tomando em consideração as questões problema explicitadas anteriormente, o grupo de intervenção definiu os seguintes objetivos gerais para a implementação da prática educativa:

- Respeitar as regras de funcionamento da sala de aula;
- Aprofundar o conhecimento explícito da língua, com ou sem recurso à nova terminologia gramatical.
- Desenvolver as competências de expressão escrita, ao nível da organização do texto e da ortografia;
- Desenvolver estratégias de cálculo mental.

Para que a prática tenha sentido não basta delinear os objetivos gerais e definir a problemática é necessário pensar mais além, definir de que forma se vai processar a prática, ou seja, que opções metodológicas serão implementadas e que tipo de atividades propor aos alunos para que se efetive a aprendizagem. Todos estes cuidados a ter no decorrer da prática devem ter em atenção os documentos normativos do 1.º CEB bem como um quadro teórico de referência de âmbito educacional.

Visto que a investigação constante no presente relatório de estágio visa explorar o conhecimento gramatical dos alunos, tentando averiguar se esse conhecimento reflete uma apropriação dos conteúdos do CEL suportada nas novas orientações curriculares, em seguida, proceder-se-á à explicitação dos pressupostos teóricos associados quer à problemática definida quer ao estudo realizado.

3.1. Fundamentação da problemática

Sabemos que, em muitas salas de aula, as diferentes áreas, sobretudo a partir do 2.º CEB, mas também desde o 1.º CEB, são trabalhadas de uma forma individualizada, ou seja, de um modo desarticulado.. É de notar que já a lei de bases de 1986 artigo n.º8 se faz referência à necessidade de haver uma articulação entre ciclos, “A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”

Sendo o tema da nossa problemática a promoção de atividades que promovam um ensino articulado, importa explicitar em que consiste a articulação curricular ou interdisciplinaridade. Segundo Pombo, Guimarães, Levy (1994) a interdisciplinaridade consiste “. . . [na] cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alancar uma axiomática comum.” (p. 10)

Havendo articulação, é possível construir um currículo de forma integrada tendo em conta os interesses, necessidades e realidades de cada um dos alunos. Ou seja, segundo as palavras de Alonso, (2002)

para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um *projeto comum* que oriente a formação integrada dos alunos" (pp. 62-63)

Com a implementação de uma prática articulada pretende-se dar resposta às fragilidades identificadas no grupo. Um dos “problemas” do grupo no qual se deu a intervenção consistia no facto de os alunos terem dificuldades em cumprir as regras de sala de aula.

Assim, e de acordo com Carita e Fernandes (1999), é fundamental criar com o aluno um conjunto de regras uma vez que “a existência de regras explícitas de conduta, que constituem um quadro normativo claro e preciso, constituem um instrumento precioso na regulação da vida social da turma.” (p. 78), e que ao não serem formuladas podem conduzir a

. . . situações de grande ambiguidade em que os alunos e professores, não dominado o terreno, tendem, os primeiros a experimentar quais são os limites do permitido e os segundos a adoptarem atitudes dispersas, um pouco ao sabor das circunstâncias e das idiosincrasias de cada um. (p. 78)

Segundo as mesmas autoras,

a organização e gestão na sala de aula dependem das relações pessoais, bem como do momento de criação e do estabelecimento de um clima de grupo, pois só assim será possível atenuar os comportamentos disruptivos e, por consequente, motivar os alunos na procura do saber, (p. 76)

ou seja, para que haja um equilíbrio é necessário definir normas, regras que permitam essa interação social equilibrada e um ambiente onde se proporciona o ensino e a aprendizagem.

Na área de Português e dado que os alunos apresentavam lacunas na competência escrita, tal como é referido no PPEB (Reis et al., 2009: 26), torna-se pertinente criar atividades que deem oportunidade aos alunos de “. . . escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” bem como, de fornecer aos alunos um conjunto de temas e indicações para que possam escrever de uma forma criativa seguindo um guião..

Para que os alunos ultrapassassem as suas dificuldades associadas à leitura, na resolução de situações problema, tal como é referenciado por Lopes et al. (1996), o professor deve por um lado, “. . . escolher **problemas variados e adequados** ao nível etário dos alunos, certificando-se que estes possuem os conhecimentos necessários para os resolver.” (p. 18) e, por outro lado, deve “. . . apresentar actividades de compreensão de textos, de problemas com informação a mais ou a falta de

informação, situações em que os alunos sejam confrontados com a necessidade de formular problemas e, ainda, incentivar a troca desses mesmos problemas.” (p. 19).

Como Costa (2007) afirma “a Língua Portuguesa é a base de todo o ensino e aprendizagem, na medida em que, para serem compreendidos e interpretados os enunciados matemáticos é fundamental o domínio da Língua Portuguesa.” (p. 6)

No que diz respeito ao uso do cálculo mental, outra das fragilidades do grupo, o que se pretende e segundo palavras de Cruz (2008) é que, “Em vez de serem ensinados a usarem algoritmo (quer escrito quer mental), os alunos [serem]encorajados a desenvolver estratégias de cálculo baseadas no seu entendimento dos números e operação necessária.” (p. 14).

Dada a dificuldade da turma relativa ao domínio dos conteúdos gramaticais e sendo o CEL, segundo Duarte (2008), “um conhecimento reflexivo, explícito, e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua” (p. 17), importa criar laboratórios gramaticais, pois são uma boa ferramenta para o desenvolvimento da consciência linguística, uma vez que “. . . proporciona[m] [aos alunos] oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que [levam os alunos a se]interrogar [sobre] a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) . . .” (Duarte, 2008, 18).

3.2. Enquadramento teórico do trabalho de CEL

Tomando em consideração a portaria n.º 22 661, de 28 de abril de 1967, a *Nomenclatura Gramatical Portuguesa* (NGP), criada nesse ano, tinha como propósito pôr termo às disparidades existentes no domínio gramatical. Apesar de se registarem em alguns contextos de sala de aula alterações, no que respeita ao ensino da gramática muitos são os docentes que leccionam os conteúdos gramaticais desligados das várias competências da língua e que não assumem o conhecimento explícito da língua como uma competência essencial e determinante para o ensino aprendizagem da língua.

Numa tentativa de terminar com estas divergências a NGP é revogada em 2004 com a publicação da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS), portaria n.º1488/2004, de 24 de dezembro. A publicação da TLEBS gerou muita polémica e acesas discussões em diferentes domínios, o que levou à sua revisão por especialistas, sobretudo das áreas da linguística e da

literatura. Com um propósito mais amplo do que simplesmente por termo às disparidades existentes no domínio gramatical, existe atualmente o *Dicionário Terminológico* (DT), disponibilizado *online* e de acesso gratuito a todos os cidadãos, “(...) fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua.” (Reis, *et al.*, 2009, p. 4). Este instrumento tem subjacente, os estudos linguísticos recentes e a necessidade manifestada por vários autores e agentes educacionais no sentido de se verificar uma atualização da descrição da língua.

Tendo em conta o DT, é de momento possível identificar as alterações que se registaram em relação ao CEL, em todos os ciclos, sendo que a nossa atenção recai nos conteúdos explorados no 1.ºCiclo, mais concretamente no 2.ºano de escolaridade, ainda que os conteúdos gramaticais lecionados neste ano tenham mantido a sua designação e definição.

A par das alterações registadas no domínio da terminologia gramatical, registadas sobretudo ao nível da classe de palavras e da sintaxe, também o programa de português foi alterado no sentido de dar resposta às mudanças que se foram registando ao longo do tempo

. . . tratava-se de proceder à revisão dos programas que até aí têm vigorado, entendia-se e entende-se que, [. . .], chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão e entretanto produzida em matéria de organização curricular. (Reis *et al.*, 2009, p. 3)

Foram várias as mudanças que se deram com a implementação do programa de Português, sendo uma das grandes alterações a designação da competência e, conseqüentemente, a importância dada aos conteúdos gramaticais. Segundo Costa (2011),

O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são

falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. (p. 6)

Assim, a grande diferença relativamente ao Funcionamento da Língua (designação usada no programa de Português de 1991) está na relevância que é dada aos conteúdos gramaticais e na sua importância enquanto competência e não como algo apenas convocado a partir das outras competências da língua.

Sabendo que as mudanças registadas não foram aceites por todos da melhor forma e que a implementação do programa não se deu de forma uniforme, a implementação do novo Programa de Português trouxe consigo também uma visão diferente sobre a forma como trabalhar a língua. Apesar de serem vários os documentos que apresentam propostas de atividades diversificadas e que primam pelo ensino através da descoberta,¹ não se observou, no contexto de intervenção sala de aula, uma alteração no modo como os conteúdos gramaticais são abordados cf anexo D,, resposta dada à questão n.º18, não indo ao encontro do que é explicitado no Dicionário Terminológico nem das propostas do novo Programa de Português.²

Importa referir que a investigação recente tem mostrado que a explicitação gramatical é uma forma de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Pereira (2010),

. . . a investigação realizada . . . [tem] vindo [a] demonstrar que, para se atingir um nível elevado de desempenho na competência da escrita e na compreensão da leitura, é necessário um profundo conhecimento da língua, ou seja, um conhecimento explícito do seu funcionamento. (p. 144).

Assim, uma das potencialidades do conhecimento explícito da língua está na nossa necessidade em refletir sobre as várias componentes da língua, tal como é referido por Reis et al. (2009)

. . . não foram poucos os testemunhos que sublinham a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a

¹ É de referir que “. . . a aprendizagem é por descoberta quando o aluno descobre, com um certo grau de autonomia, os conhecimentos.” (Marques, 2000, p. 14).

² Tal facto que talvez possa ser explicado uma vez que o atual programa de Português só ter entrado em vigor em 2010/11 e a nova terminologia gramatical só ter entrado em vigor no ano letivo de 2011/2012.

língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento . . .” (p. 5)

Para que se efetive essa reflexão sobre a língua é necessário que os profissionais de educação tenham em atenção os conhecimentos prévios e intuitivos que os alunos possuem sobre a língua e, a partir daí explorar conteúdos cada vez mais complexos, de uma forma articulada, tendo em consideração as características da turma e o ano em que se está a ensinar. Ainda que o professor tenha essa liberdade de ajustar o programa, tendo em consideração diversos fatores, “(...) não significa que a gestão dos programas seja aleatório nem radicalmente subjectiva, devendo cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve.” (Reis, et al., 2009, p. 9).

Apesar de o conhecimento explícito da língua se articular com as restantes competências da língua Portuguesa, muitos docentes não promovem essa articulação, trabalhando a gramática como um conteúdo desligado de tudo o resto.

As práticas observadas em sala de aula, relativamente ao ensino da gramática, consistem num “. . . tipo de ensino caracterizado pelo recurso a actividades repetitivas, baseadas na mera identificação de categorias e memorização de etiquetas ou definições.” (Pereira, 2010, p. 147), verificando-se que os exercícios propostos consistem “. . . na memorização de etiquetas e na resolução de exercícios, sem qualquer conexão com as competências linguístico-comunicativas dos alunos.” (Pereira, 2010, p. 148).

O estudo realizado por Ferreira (2012) evidencia ainda que para além de um método “tradicional” os professores, quando dinamizam actividades gramaticais, não têm em atenção as actividades de “. . . reflexão, de observação ou de manipulação de dados, características de uma abordagem indutiva.” (p. 29).

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

No período de observação e no decorrer desta, a recolha de dados teve um peso revelante na medida em que permitiu realizar uma caracterização do grupo, estruturar e delinear todo o plano e processo de intervenção. Este processo de recolha que envolveu sobretudo uma metodologia qualitativa, sendo as técnicas de recolha de

dados utilizados, a observação direta, análise documental e conversas tidas informalmente com o professor cooperante. Segundo Van der Maren citado por Lessard-Hébert, Goyette, e Gérald, (1994) as metodologias qualitativas podem ser caracterizadas “. . . pelo processo *indutivo exploratório* (contexto de descoberta) e pela formação de teorias *interpretativas e prescritivas*” p. 97), ou seja, é com base na interpretação do que observa e nos instrumentos que utiliza que o observador interpreta a realidade.

Sobretudo com o recurso à observação direta “. . . permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes.” (Trindade, 2002, p.54), devendo esta ser “. . . cuidadosamente estruturada para permitir a recolha das evidências relacionadas com cada um dos conteúdos contidos na definição dos objectivos. Feita com certa frequência e em contextos diversificados, permite confiar na qualidade e correção das avaliações.” (Trindade, 2002, p. 54-55) e a análise documental “ (processos dos alunos, plano de trabalho da turma, projeto educativo da escola) foi possível realizar a caracterização do contexto da prática.

No decorrer da intervenção, foram sobretudo utilizadas como técnicas de recolha as grelhas de observação e registo, visto que estas “. . . possibilitam não só uma observação da frequência dos comportamentos como da progressão dos mesmos.”. (Lemos, Neves, Campos, Conceição, e Alaiz, 1993, p.40).

Por forma a registar e avaliar os conhecimentos dos alunos, no sentido de direccionar a prática foram também utilizadas grelhas de avaliação, criadas para os testes de avaliação (cf. Anexo K), tendo em conta os critérios previamente delineados para estes (cf. Anexo L), e para a tira de cálculo mental (cf. Anexo M). Este instrumento que permitiu determinar os aspetos onde os alunos relevavam mais e menos facilidade.

No fim da prática realizaram-se um conjunto de questionários (cf. Anexo N) com o propósito de averiguar as atividades de que os alunos gostaram mais e menos, em cada uma das áreas, e o tipo de relação estabelecida com as professoras estagiárias.

Para que se processe uma investigação é necessário ter em atenção a metodologia a utilizar e, conseqüentemente, selecionar quais os métodos e técnicas

mais pertinentes para proceder à recolha e ao tratamento dos dados de uma dada realidade visto que a recolha de dados pode ser

. . . definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes. (Roegiers, 1999, p. 17).

Tal como Luísa Aires (2011, p. 20) afirma, “O projecto de pesquisa descreve um conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico.”

Desta forma, o método utilizado neste estudo aproxima-se de uma metodologia de estudo de caso. Segundo Rui Trindade (2002),

Os estudos de caso correspondem a um método de pesquisa que privilegia o estudo de situações singulares como uma estratégia de abordagem e compreensão da realidade, porque, de acordo com tal estratégia, as situações singulares tendem a ser entendidas e tratadas como situações mais amplas e abrangentes. (p. 28)

Neste sentido, o estudo decorrente da reflexão sobre o contexto de intervenção tem como objetivos caracterizar alguns aspetos do conhecimento gramatical dos alunos mais concretamente compreender os conteúdos onde os alunos revelam maiores e menores em adquirir esses conhecimentos e que releção poderá existir entre as dificuldades e as potencialidades com o modo como se processa o ensino aprendizagem.

Com este propósito, ao longo das semanas de intervenção, os conteúdos ao nível do conhecimento explícito da língua foram sendo explicitados, através da realização de uma sequência gramatical em relação ao género descritivo – retrato, na realização de um conjunto vasto de exercícios recorrendo ao uso de fichas generalistas e na realização do que se designou de laboratório gramatical, tomando

sempre em consideração a nova terminologia gramatical bem como algumas das novas orientações metodológicas preconizadas pelo PPEB.

Com o intuito de realizar este estudo foi utilizado, como método de recolha de dados, o questionário (cf. Anexo O), que, segundo Roegires (1999), corresponde a “. . . um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros.” (p. 35). Neste caso, o questionário foi estruturado tendo consideração os conteúdos gramaticais explorados ao longo da prática, pois, segundo o mesmo autor, este instrumento, “. . . é essencial [para] captar bem o objectivo a atingir, bem como o tipo de informações a recolher (escolher as variáveis,...)” (p. 36), e foi realizado pelos alunos no final da intervenção.

Tendo em conta o público alvo e a linguagem a utilizar, foram apresentadas perguntas de vários tipos: abertas e fechadas, com tabelas e/ou tarefas de identificação (cf. Anexo O).

Para além do inquérito aos alunos, foi também realizada uma entrevista formal (cf. Anexo D) ao docente cooperante, cujas respostas podem ser consultadas no (cf. Anexo D). A entrevista realizada no fim das semanas de intervenção teve como propósito “. . . recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Neste caso, o objetivo específico era conhecer as concepções do professor face ao ensino e aprendizagem da gramática e conhecer a opinião do docente em relação à nova terminologia gramatical.

Na construção da entrevista, teve-se em atenção as questões e a estrutura da entrevista constante no estudo de Ferreira (2012), sobre as concepções e práticas dos profissionais de Língua Portuguesa. O guião da entrevista contemplou, num primeiro momento, aspetos de cariz socioprofissional, como a idade, formação, anos de ensino do entrevistado. Seguidamente, nas competências da língua mais exploradas em sala de aula, na importância dada pelo docente à competência do conhecimento explícito da língua, no impacto tido em sala de aula e na forma como se processa o ensino aprendizagem desta competência e por fim, nas estratégias de ensino aprendizagem utilizadas para explorar os conteúdos do CEL e quais as dificuldades que os alunos relevam nesta competência.

5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Para que um qualquer plano de trabalho de turma tenha aplicabilidade, necessita de ser estruturado e apoiado por um conjunto de normas e princípios pedagógicos que sustentam a prática. Assim, o PTT elaborado no âmbito da Unidade Curricular de PES II foi estruturado tendo em conta os princípios pedagógicos e os documentos que normalizam o ensino no 1.º CEB.

O plano de ação delineado no PTT, para a turma onde se deu a intervenção, visou colmatar as dificuldades enunciadas ao longo do mesmo e valorizar as potencialidades da turma com o propósito de tornar a aprendizagem num processo de interação social em que existe uma articulação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos a adquirir.

Neste sentido, os princípios pedagógicos que sustentaram a ação educativa, são: o trabalho cooperativo, a articulação curricular, a diferenciação pedagógica, os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a criação de aprendizagens significativas.

5.1. Princípios pedagógicos

5.1.1. Trabalho cooperativo

Com a implementação do trabalho cooperativo, pretendeu-se incentivar e introduzir um método de trabalho em grupo, procurando que os alunos alcançassem bons resultados académicos e que desenvolvessem as suas competências sociais.

Sabendo que uma das principais características do trabalho cooperativo é a possibilidade de juntar um aluno menos competente com um mais competente, ao longo da intervenção, com a implementação deste princípio pedagógico foram sendo colmatados alguns aspetos decorrentes da prática tais como uma menor discrepância em relação ao ritmo de trabalho dos discentes, uma melhoria na gestão do grupo turma, das relações interpessoais e das classificações dos alunos.

5.1.2. Articulação curricular

Tal como é referido por Abrantes (2001),

“As funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, mas centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos.

Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.” (p. 36)

Para que haja um ensino articulado é necessário

. . . manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um *projeto comum* que oriente a formação integrada dos alunos" (Alonso, 2002, pp. 62-63),

ou seja, no decorrer da intervenção procurou-se articular as diferentes áreas disciplinares, de uma forma harmoniosa respeitando as metas de ensino e os tempos letivos atribuídos a cada área.

5.1.3. Diferenciação pedagógica

Sabendo que todos os alunos têm as suas características próprias, é necessário criar um ambiente de aula que privilegia a diferenciação pedagógica, de uma forma positiva, ou seja, o docente deve ser capaz de explorar os vários conteúdos, tendo em consideração cada um dos indivíduos que compõem a turma, uma vez que, segundo Marques (2000),

Para que o professor diversifique as suas metodologias, ele tem de proceder a uma observação contínua e a uma avaliação diagnóstica rigorosa. Diz-se que um professor faz uso da diferenciação pedagógica quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprios.(p. 49).

Tal como seria expectável os alunos demonstram interesses, dificuldades e conhecimentos diversificados nas várias áreas. Neste sentido, e tendo em conta a diversidade, o professor deverá discernir qual a melhor forma de realizar essa

diferenciação sem que a mesma tenha uma conotação negativa, pois, segundo Alonso (1994), citado por Costa (2003), “a diversidade de alternativas pedagógicas implica que o professor do 1.º CEB deva estar preparado para valorizar e eleger aquelas que são mais próximas da realidade contextual, centrando-se na abordagem, de problemas e situações reais do quotidiano que por si mesmas motivem, despertem e facilitem a integração de novas aquisições, tornando as aprendizagens mais significativas e funcionais.” (p. 67)

Assim, no decorrer da intervenção optou-se por realizar um trabalho mais individualizado e diferenciado com os alunos que demonstravam mais dificuldades ajustando as propostas de trabalho às suas necessidades.

5.1.4. Conhecimentos prévios dos alunos

Como sabemos, quando se fala de conhecimento prévio, está-se a falar do conjunto de conhecimentos que foram sendo adquiridos por um dado sujeito antes de os mesmos terem sido explicitados.

Atualmente, em educação, compreender os conhecimentos prévios do aluno permite ao docente direcionar a sua ação educativa no sentido de aprofundar ou reformular esse mesmo conhecimento. Com efeito, os conhecimentos prévios dos alunos têm emergido como uma variável preditora do sucesso escolar ao longo da sua escolaridade (Almeida, 1993; Nóvoa & Ribeiro, 2005; Wolfolk, 2005).

O docente ao implementar uma rotina de chuva de ideias, atividade que consiste na partilha entre discentes e que permite ao docente determinar quais os conhecimentos prévios dos alunos mobilizando-os, caso pertinente.

Cabe assim ao professor desenvolver com os alunos um conjunto de atividades que lhes permitam tomar consciência dos seus conhecimentos prévios por forma a determinarem se os mesmos são significativos e para que mais facilmente consigam integrar novos conhecimentos.

5.1.5. Aprendizagens significativas

Uma qualquer aprendizagem só se torna significativa se a mesma tiver em atenção os interesses e as características específicas dos alunos.

Desta forma, segundo Ponte e Serrazina (2000), “Se a aprendizagem é significativa, a matéria ou tarefa potencialmente significativa é compreendida ou tornada significativa durante o processo de internalização.” (p. 90).

Ao longo da intervenção, como forma de tornar as aprendizagens significativas, foram tidos em atenção os interesses e gostos dos alunos para a estruturação e implementação de atividades realizadas semanalmente, tais como a realização do concurso de escrita criativa (cf. Anexo P) , da tira de cálculo mental (cf. Anexo Q) ou do quiz (cf. Anexo R). Estas rotinas foram criadas no sentido de colmatarem dificuldades apresentadas pelos alunos.

5.2. Estratégias globais de intervenção

O plano de ação constante no PTT integrava, por um lado, as decisões tomadas pelo grupo de estágio, estruturadas com o propósito de dar resposta às fragilidades do grupo, e por outro lado, as indicações dadas pelo professor cooperante antes da intervenção com o intuito de dar continuidade aos conteúdos que estavam a ser explorados.

Neste sentido, foram delineadas estratégias de intervenção para cada um dos objetivos gerais por forma a dar resposta à problemática.

5.2.1. Rotinas de trabalho

Dado que o grupo não estava habituado à existência de rotinas, a sua implementação foi uma das apostas na definição de estratégias das estagiárias, com a introdução de duas rotinas e a dinamização de uma rotina já existente de cálculo mental.

No sentido de tornar a rotina de cálculo mental numa aprendizagem para todos, e não apenas para aquele que estava a ser questionado sobre o produto de uma operação, esta, para além de ter ganho um nome – Jogo da Tabuada –, ganhou também uma nova dinâmica (cf. Anexo S). A atividade consistia em um aluno retirar de um saco uma das operações nele contido, lendo-a em voz alta para toda a turma. Cada aluno da turma teria de registar no seu caderno diário a operação lida, dando a

sua resposta. Quanto ao aluno que tinha retirado a operação, este teria cerca de quinze segundos para dar uma resposta à operação apresentada no papel.

Como forma de determinar até que ponto esta atividade permitia que todos os alunos estivessem em prática e de avaliar a sua capacidade de cálculo mental, no fim da rotina o docente verificava os cadernos no sentido de ver se estes teriam ou não conseguido registar todas as operações e se os resultados apresentados eram os corretos.

No decorrer da intervenção foram introduzidas novas rotinas como o : “Concurso de Escrita Criativa”,(cf. Anexo P), “Tira de Cálculo Mental” (cf. Anexo Q) e o “Quiz” (cf. Anexo R).

O “Concurso de Escrita Criativa” (cf. Anexo P) consistia na seleção de um tema, em grande grupo, na elaboração de um texto de acordo com as características do género textual que estivesse a ser estudado, tendo em consideração a planificação textual previamente elaborada. A fase seguinte do concurso consistia na revisão do texto produzido, com os alunos, na apresentação por parte do docente das produções previamente selecionadas, tendo em consideração diferentes critérios (ortografia, pontuação, estrutura frásica, respeito pelo tema), seguindo-se a seleção da produção vencedora através da votação dos alunos.

Dado que se tratava de um concurso, era atribuído no final um prémio à produção vencedora. Os prémios atribuídos corresponderam a marcadores de livros elaborados pelas estagiárias. Esta rotina ocorria todas as segundas-feiras de manhã.

Em relação à tira de cálculo mental, esta estratégia foi definida de forma a dar resposta às dificuldades da turma na área de matemática: resolver situações problema e operações de multiplicação.

A “Tira de Cálculo Mental”, que foi sofrendo ajustes ao longo da intervenção, tinha inicialmente dezanove operações e uma situação problema, à qual os alunos deveriam dar resposta em trinta minutos (cf Anexo T). Uma vez que se foi verificando que não era pertinente realizar uma tira de cálculo durante trinta minutos e que muitos alunos tinham dificuldades em resolver as operações, esta passou a ter apenas nove operações e uma situação problema simples à qual os alunos tinham de dar resposta em quinze minutos (cf. Anexo U).

Decorrente desta rotina de cálculo surgiu uma outra, de forma a tornar a primeira objetiva, que consistia na correção da tira de cálculo (cf. Anexo V). Esta atividade foi dinamizada de formas diversificadas, das quais destaco a atribuição de

um conjunto de operações por par de alunos e a correção destas, no quadro, por esse mesmo par, requerendo aos alunos a explicitação das estratégias de cálculo utilizadas bem como a correção das mesmas no caderno diário.

Por sua vez, o “Quiz” (cf. Anexo R) era realizado todas as sextas-feiras, no período da tarde, com o propósito de rever os conteúdos abordados ao longo da semana. Esta atividade consistia em dividir a turma em dois grupos, formando a equipa A e B, sendo atribuído um número a cada um elementos da equipas, por parte do professor, para que as mesmas estivessem equilibradas no que respeita ao nível de conhecimentos.

Depois de formadas as equipas, atribuídos os números e distribuídas as folhas de resposta a cada um dos alunos, o professor começava a fazer questões de acordo com os conteúdos que tinham sido abordados. O aluno da equipa que colocasse primeiro no ar a sua folha de resposta, apresentando na mesma a resposta correta, sendo a sua vez de responder, fazia com que fosse atribuído um ponto à sua equipa. É de notar que as questões estavam numeradas de 1 a 11, sendo que o aluno que tivesse o número 1 teria de responder à questão 1 e por aí em diante e que todos os alunos deveriam registar na folha de resposta as respostas corretas, apresentadas no quadro.

Com o propósito de incentivar o trabalho cooperativo os alunos tinham a oportunidade de ajudar os colegas de equipa, no momento de resposta.

5.3. Contributos das diferentes áreas curriculares.

5.3.1. Português

Para que fosse possível colmatar as dificuldades dos alunos, na área de Português, mais concretamente no que respeita à ortografia, organização textual e apropriação de conteúdos gramaticais, as atividades pela descoberta (sequências didáticas e laboratório gramatical) e o momento de escrita criativa vieram dar resposta aos objetivos gerais: Apropriar-se dos conteúdos do CEL, com ou sem recurso à nova terminologia gramatical; Desenvolver as competências de expressão escrita, ao nível da organização do texto e da ortografia.

Neste sentido e segundo Costa e tal. (2008) uma sequência gramatical deve “ . . . incluir as seguintes etapas: planificação (escolha e preparação dos dados); observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses e testagem com novos dados) treino; avaliação.” (p. 25), por forma a que se dê a construção de conhecimentos a partir da descoberta.

Por sua vez, também “No âmbito do ensino da Língua, “ . . . a sequência didáctica define-se como um conjunto organizado de actividades de ensino, aprendizagem e avaliação, centradas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita, que permite trabalhar a escrita, a oralidade e o conhecimento explícito da língua.” (Silva, 2010, p.33)

Esta tipologia de actividades (sequência didáctica e laboratório gramatical), permitem estimular um ensino pela descoberta ainda que e segundo Costa (2008)

Como o próprio nome indica, uma actividade pela descoberta implica que há algo a descobrir. Havendo aspectos que têm de ser memorizados, formalmente ensinados, porque não decorrem de conhecimento implícito, não será possível recorrer a este tipo de estratégias de ensino em alguns contextos. (p. 24)

Ao longo da intervenção foi trabalhado o género texto descritivo - retrato através de uma sequência didáctica, na qual os alunos foram desenvolvendo um conjunto de tarefas que permitiram a identificação por parte dos discentes das características deste género textual. Também foram explorados alguns conteúdos relacionados com o género textual, mais concretamente alguns recursos expressivos e lexicais: sinonímia, adjetivação e comparação (cf. Anexo X).

Sabendo que o ensino deve ser articulado entre si, de forma a permitir uma coorelação entre as diferentes áreas, e que se deve ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, também se deu a exploração de conteúdos referentes ao conhecimento explícito da língua através de um laboratório gramatical, (cf. anexo W) no qual os alunos são levados a refletir sobre os diferentes conteúdos e a identificar regularidades, irregularidades no sentido de criar um padrão, em relação à classe dos adjetivos ainda que os exercícios apresentados neste laboratório gramatical não vão muito além da exploração tradicional dos conteúdos gramaticais partindo de um texto alterado por forma a ser apropriado para o grupo turma,

modificado para que os alunos sistematizem um conjunto de conhecimentos e colmatem a sua dificuldade em identificar nomes e verbos partindo de um texto.

Para que se desse um desenvolvimento da expressão escrita, optou-se por um lado, por criar momentos de escrita criativa e por outro, delinear uma forma de planificar um texto de forma as ideias serem apresentadas de uma forma organizada, e para que a redação fosse realizada tendo em conta a planificação e a sua reescrita fosse feita com base nos aspetos identificados pelo aluno e apontados pelo professor.

Desta forma tal como Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky afirmam, enquanto docentes “. . . a planificação de sequências de ensino exige considerar, pelo menos, duas questões essenciais e suas consequências. Por um lado, é necessário considerar que a reescrita de textos é uma actividade associada à leitura e à compreensão de textos e, por outro, que se trata de uma actividade de produção da linguagem escrita.” (p.100),

Ao longo da intervenção foi também pedido aos alunos que realizassem a cópia de alguns textos e até mesmo o ditado de um dos textos lidos, interpretados e copiados em aula, de forma a desenvolver nos alunos a sua competência escrita.

5.3.2. Matemática

As atividades propostas ao nível da área disciplinar de Matemática centraram-se num ensino através da exploração, “A característica essencial da aprendizagem por descoberta é que o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes de poder ser significativamente incorporado na estrutura cognitiva.” (Ponte e Serrazina, 2000, p. 91).

Tal como em Português, procurou-se que os alunos de uma forma didática fossem construindo o seu conhecimento a partir da reflexão, como se pode observar através de uma das atividades propostas constante no (Anexo Y).

Visto se tratar de um ensino por exploração este segue uma ordem específica, que passa pela introdução ao tema (geralmente por parte do docente), uma exploração por parte dos alunos, uma discussão em grande grupo dos resultados decorrentes da exploração e a sistematização dos conteúdos sistematizados, tal como referem Ponte e Serrazina (2000),

Na primeira parte da aprendizagem por descoberta o aluno deve reagrupar informações, integrá-las na sua estrutura cognitiva e reorganizar e transformar a combinação integrada, de tal forma que origine o produto final que se pretende ou a descoberta de uma relação entre meios e fins. No fim, o conteúdo descoberto torna-se significativo, da mesma forma que o conteúdo apresentado se torna significativo na aprendizagem por recepção. (Ponte e Serrazina, 2000, p. 90)

5.3.3. Estudo do Meio

Em Estudo do Meio, as atividades centraram-se no trabalho de projeto, realizado nas três últimas semanas de intervenção, sobre os animais e ao contrário do que tinha sido inicialmente pensado não foi possível realizar qualquer atividade laboratorial, tendo sido as aulas conduzidas, na sua maioria, pelos docentes com a colaboração dos discentes.

Com a realização deste tipo de trabalho, houve a implementação do trabalho cooperativo, uma vez que o trabalho de projeto envolve o trabalho em grupo, bem como a mobilização de estratégias de pesquisa, recolha de informações e posterior organização (cf. Anexo Z)

Esta disciplina foi uma mais valia uma que, para além do que foi acima referenciado levou os alunos a refletir sobre o seu trabalho e dos outros, por escrito e conduziu a momentos de exposição oral, para o grande grupo.

5.3.4. Expressões e Educação Física

No decorrer da intervenção, a aplicação destas áreas teve alguma relevância no decorrer da intervenção, devido à criação da banda musical, esta atividade que consistiu num projeto que decorreu ao longo da intervenção onde os alunos foram conduzidos a saber mais sobre o que é uma banda musical, a descobrir sonoridades, a fazer interpretações pessoais do que ouvem e a criarem os seus instrumentos de forma a formarem uma banda musical.

Neste projeto para além das expressões foi também envolvida a área de Português nos momentos de criação por exemplo da letra para a banda musical, a

matemática na elaboração dos instrumentos que conduziram à exploração das unidades de medida com os alunos e à sua aplicação.

Este projeto que acabou por ser apresentado a toda a comunidade escolar na festa de final de ano.

6. Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação pedagógica corresponde ao processo que orienta a intervenção, ou seja, “A avaliação surge como um meio educativo, como um instrumento que se destina a orientar a actividade pedagógica de modo a promover o sucesso dos alunos” (Martins, 1996, p. 19). Esta prática não corresponde a um direito único e exclusivo do professor, mas também do aluno, pois “A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se traduz numa descrição que informa formadores e formandos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades.” (Silva, 1993, p. 6).

Para que se processe a avaliação, é necessário definir quais os instrumentos a utilizar, bem como as modalidades de avaliação. Neste sentido, a avaliação foi realizada nas modalidades de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, autoavaliação, através da análise e interpretação de grelhas de observação e registo, de fichas sumativas e formativas, de produtos dos alunos e de questionários.

6.1. Modalidades de avaliação

A modalidade de avaliação diagnóstica foi realizada ao longo das semanas de observação do contexto, este tipo de avaliação, “. . . assume uma função essencial quando é utilizada no início de novas unidades porque permite verificar se o aluno possui certas aprendizagens que vão servir de base à unidade que se vai dar início.” (Silva, 2009, p. 41). Importa indicar que a avaliação diagnóstica do contexto onde foi realizada a prática teve por base a análise das classificações obtidas pelos alunos nos últimos testes de avaliação, realizados antes da prática, e de conversas tidas com o professor titular de turma.

No que concerne à avaliação formativa esta “. . . deve ser orientada fundamentalmente para a regulação contínua e, tanto quanto possível, individualizada

da aprendizagem dos alunos, devendo, por isso, ser uma avaliação formativa . . .” (Pais e Monteiro, 1996, p. 43), ou seja, ao longo da prática, através da avaliação formativa, foi possível ir adaptando o processo de ensino, aprendizagem às características específicas dos alunos e, conseqüentemente, desenvolver um ensino diferenciado.

A avaliação sumativa, por sua vez, segundo o Despacho 30/2001, “consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projeto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens.” (art.º22). Esta modalidade de avaliação foi realizada no decorrer da intervenção, através da realização de fichas sumativas, todas elas desenvolvidas tomando em consideração os conteúdos explicitados no decorrer das aulas. Estas fichas que foram todas elas classificadas percentualmente de 0 a 100, sendo atribuída uma cotação a cada uma das questões, dependendo da sua dificuldade e da sua abordagem no decorrer das aulas. As classificações para além de terem este cariz quantitativo também apresentavam uma classificação qualitativa com base em categorias previamente definidas pela escola.

Para que os alunos pudessem de alguma forma avaliar o seu desempenho, através da distinção das atividades que haviam gostado mais e menos, foi proposta no fim da intervenção, a realização de um questionário, por área disciplinar (cf. Anexo N).

6.1.1. Português

A avaliação final realizada no âmbito da área disciplinar de Português, consistiu na análise dos testes de avaliação dos alunos, através da observação das suas classificações finais e na cotação obtida, por cada aluno, em cada uma das questões patentes no teste, (cf. Anexo K). A análise das classificações finais permitiu identificar quais os alunos com mais dificuldades e pela análise individual de cada um dos testes foi possível determinar quais os conteúdos onde a maioria dos alunos revela maiores fragilidades: interpretação textual, classe de palavras e produção escrita.

Esta análise permitiu num primeiro momento identificar as potencialidades e fragilidades do grupo turma e por fim, contribuiu para a avaliação do impacto do projeto de intervenção, do qual falaremos mais à frente, no ponto referente à avaliação

Denotou-se uma melhoria, por parte de quase todos os elementos da turma, no que respeita à leitura em voz alta, (cf. Anexo AA). Esta melhoria pode ser explicada

pelo facto de num momento inicial, o concurso de escrita criativa ter outra dinâmica, dando assim oportunidade aos alunos para terem uma semana para preparar a sua leitura e realizar uma leitura para o grande grupo da sua produção escrita.

Também se registou uma melhoria nos discursos produzidos pelos alunos, no decorrer da intervenção tal pode ser explicado, devido ao facto dos alunos serem chamados a participar inúmeras vezes, tendo os mesmos, em consideração o tema e a pertinência da resposta.

Uma das competências na qual os alunos continuaram a revelar dificuldades prende-se com a compreensão textual, foi notório ao longo da intervenção que os alunos evidenciavam grandes dificuldades em interpretar/recolher informações constantes num texto com a finalidade de dar resposta a um conjunto de questões relativas a este.

Apesar de a escrita ter tido destaque ao longo da intervenção os alunos, de se ter dedicado algumas aulas para explicitar e aplicar de que forma planificar um texto e de se ter procurado integrar a escrita nas diferentes áreas curriculares através da escrita criativa, da descrição de animais ou até mesmo de raciocínios matemáticos, os alunos continuaram a evidenciar dificuldades em articular e encadear as ideias e a respeitar as regras de pontuação, como é possível observar numa das grelhas de observação relativas ao concurso de escrita criativa (cf. Anexo BB)

Por fim, nos conteúdos do CEL, ainda que a ideia inicial fosse explorar e consolidar conhecimentos recorrendo à nova terminologia gramatical e a atividades de descoberta através da resolução de laboratórios gramaticais nem sempre foi possível concretizar todas estas ideias uma vez que o tempo começou a tornar-se escasso e como tal, para acelerar o “processo” o grupo de estagiárias optou por realizar apenas um laboratório gramatical relativo a vários conteúdos, mas com o propósito de os alunos descobrirem regularidades em torno da classe dos adjetivos. Optou-se também por realizar atividades de sistematização de conteúdos, através da realização de exercícios padrão e criação de quadros síntese com os alunos em torno dos conteúdos anteriormente explorados.

6.1.2. Matemática

Relativamente à área disciplinar de Matemática tendo em consideração a dificuldade apresentada pelos alunos, em mobilizar estratégias de cálculo, em alguns

alunos foi possível registar uma apropriação e mobilização de estratégias de cálculo em diversos contextos, ainda que fosse evidente, por exemplo em algumas tiras de cálculo a dificuldade de alguns alunos, em realizar as operações sem recorrer ao algoritmo

Com apropriação gradual e contextualizada das diversas estratégias de cálculo, outra das fragilidades, da maioria dos alunos, foi colmata, pois ao mobilizarem diversas estratégias de cálculo envolvendo todas as operações (somadas, subtrações e divisões) e ao terem sido estabelecidas relações entre a divisão e a multiplicação foi possível verificar uma melhoria na forma como os alunos davam resposta a operações de multiplicação.(cf. Anexo K)

No que respeita, à resolução de situações problema, registou-se uma significativa melhoria sendo agora a maior parte dos alunos competentes na resolução de situações problemas simples ou de vários passos, conforme se pode constatar através das classificações obtidas nos testes de avaliação, relativamente aos problemas apresentados (cf. Anexo K).

Outra das melhorias, relacionada com a expressão oral prende-se com o facto de os alunos até ao momento da intervenção não justificarem os seus raciocínios. Com a implementação desta prática registou-se de uma forma gradual uma melhoria desta competência.

É de referir que nem sempre os conteúdos foram explorados de uma forma tão dinâmica como seria expectável, todavia, foi deste o primeiro momento uma preocupação das estagiárias ter em atenção os conhecimentos prévios dos alunos e o debate e sistematização dos mesmos. Outra das grandes preocupações das estagiárias foi consolidar, através da realização de exercícios os conteúdos abordados em aula.

6.1.3. Estudo do Meio

Tal como seria de esperar, a implementação do trabalho por projeto, teve os seus obstáculos, sobretudo num momento inicial uma vez que os alunos não estavam habituados a esta metodologia. Apesar de todos, os alunos revelaram-se bastante participativos no momento da construção do esquema dos conhecimentos prévios em relação aos animais (revestimento, deslocação, reprodução, alimentação, habitat), a

implementação desta dinâmica mais de grupo influenciou e muito os comportamentos dos alunos

Uma vez que encurtado o tempo, para a implementação de um trabalho de projeto, os alunos não tiveram grande oportunidade para pesquisar em fontes próprias, mas ainda assim, dentro dos recursos disponibilizados, houve grupos que conseguiram concretizar o trabalho e outros em que o espírito de equipa comprometeu os resultados decorrentes da pesquisa.

Esta falta de cooperação que foi evidente no momento de apresentação sendo que os grupos que não trabalharam em grupo, realizaram uma apresentação mais fraca em relação aos demais grupos.

Apesar de tudo, este tipo de metodologia de trabalho, veio evidenciar que existem alunos que relevam capacidades para trabalhar em grupo e respeitar o outros alunos que muito ainda têm que compreender e aplicar em relação ao trabalho cooperativo (cf. Anexo CC).

6.1.4. Expressões e Educação Física

Em expressões artísticas e educação física com a implementação do projeto, banda musical, as competências adquiridas pelo grupo foram diferenciadas uma vez que nem todos os alunos tinham o mesmo papel na banda.

No desenrolar da semana, alguns alunos evidenciam dificuldades diversas tendo em conta o seu papel na banda musical conforme o Anexo DD, sendo que alguns não chegaram a concretizar o que lhes era pedido tendo em conta a sua função na banda musical.

Apesar de, ao contrário, do que havia sido inicialmente pensado, apenas foi possível realizar uma aula de educação física, logo não existem grandes evidências que permitam avaliar as aprendizagens dos alunos.

7. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para dar como finalizada a avaliação do trabalho desenvolvido no decorrer da intervenção é necessário relacionar as aprendizagens dos alunos com o cumprimento dos objetivos gerais delineados no PTT.

A avaliação realizada através das grelhas de observação e registo, da construção de tabelas relativas a alguns dos objetivos de intervenção, da análise dos produtos, que a seguir se apresentada, foi elaborada em parceria com a minha colega de estágio.

Tendo em consideração o primeiro objetivo constante no PTT, respeitar as regras de sala de aula, a maioria dos alunos melhorou o seu comportamento respeitando mais o trabalho dos colegas, cumprindo as regras de sala de aula, realizando as atividades propostas de uma forma mais atenta, participativa e pertinente (cf. Anexo EE)

Todavia, verifica-se que existem pelo menos quatro alunos que não evoluíram de uma forma gradual positiva, ou seja, que no início da intervenção se encontravam pouco respeitadores das regras, no meio da mesma mais respeitadores e que no fim da intervenção, regrediram em relação ao seu desempenho. Como se pode observar através da análise das tabelas apresentadas abaixo em relação a dois parâmetros distintos de avaliação: respeitar a vez dos colegas e colocar o dedo no ar para falar.

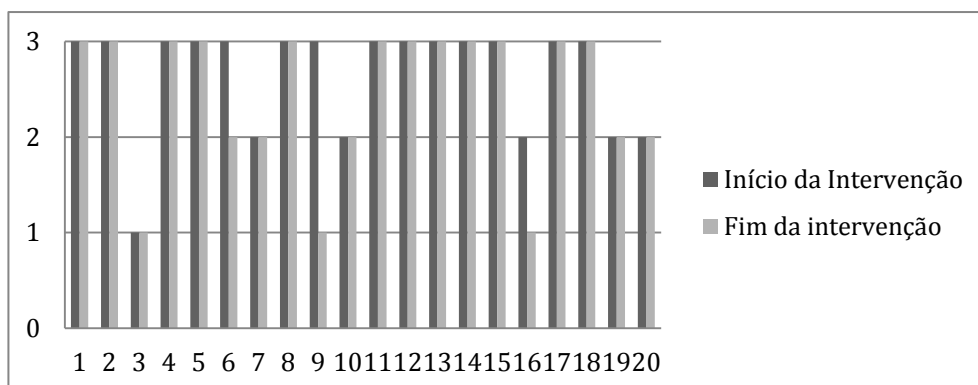


Figura 1. Indicador: *respeita a vez dos colegas*. Dados recolhidos no decorrer da intervenção

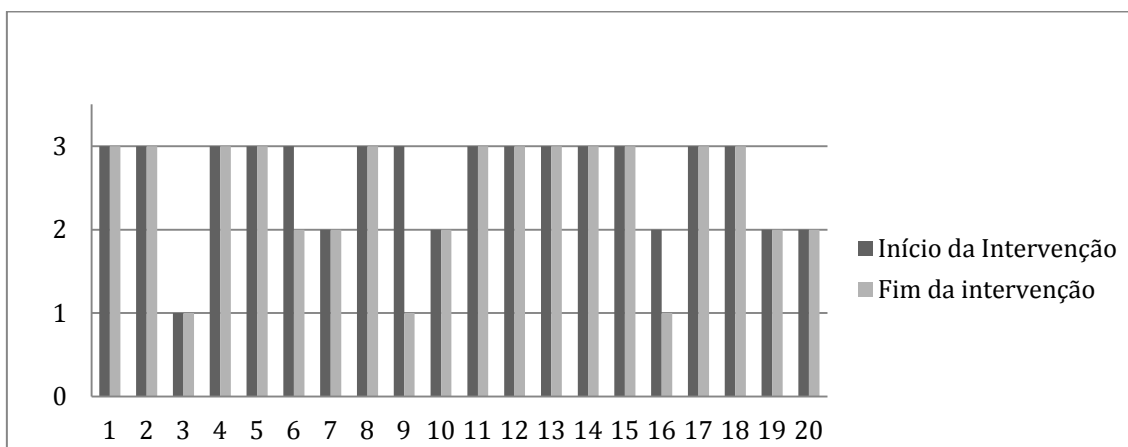


Figura 2. Indicador: coloca o dedo no ar para falar. Dados recolhidos no decorrer da intervenção

Tendo em consideração o objetivo desenvolver competências de expressão escrita, ao nível da organização do texto e da ortografia segundo a figura 3 verifica-se que os alunos, na sua maioria registaram uma melhoria das suas classificações da competência escrita sendo que apenas dois alunos regrediram as suas notas e outros dois mantiveram a sua nota.

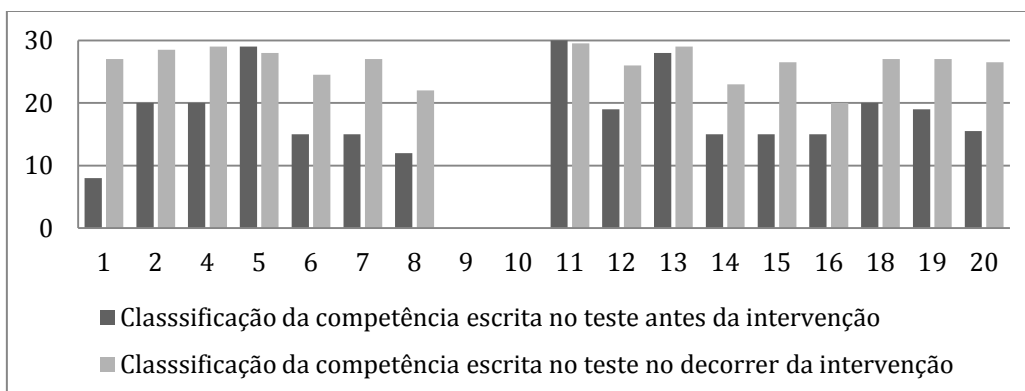


Figura 3. Competência escrita. Dados recolhidos no decorrer da observação e da intervenção de acordo com os resultados obtidos pelos alunos do 2.ºano

Segundo o objetivo seguinte desenvolver estratégias de cálculo mental é possível constatar através da análise da figura abaixo que os alunos melhoraram as suas classificações da segunda semana para a quinta semana de intervenção sendo que se terá registado uma diminuição das classificações dos alunos na sétima semana comparativamente com a quinta semana. Ainda assim importa referir que as classificações obtidas na sétima semana foram na sua maioria superiores aos resultados obtidos na segunda semana de intervenção.

O facto de os alunos não terem aumentado os seus resultados de semana para semana poderá ser explicado pelo facto de cada um ter uma tira de cálculo adaptada às suas dificuldades e por cada semana de intervenção as operações apresentadas irem aumentando de complexidade.

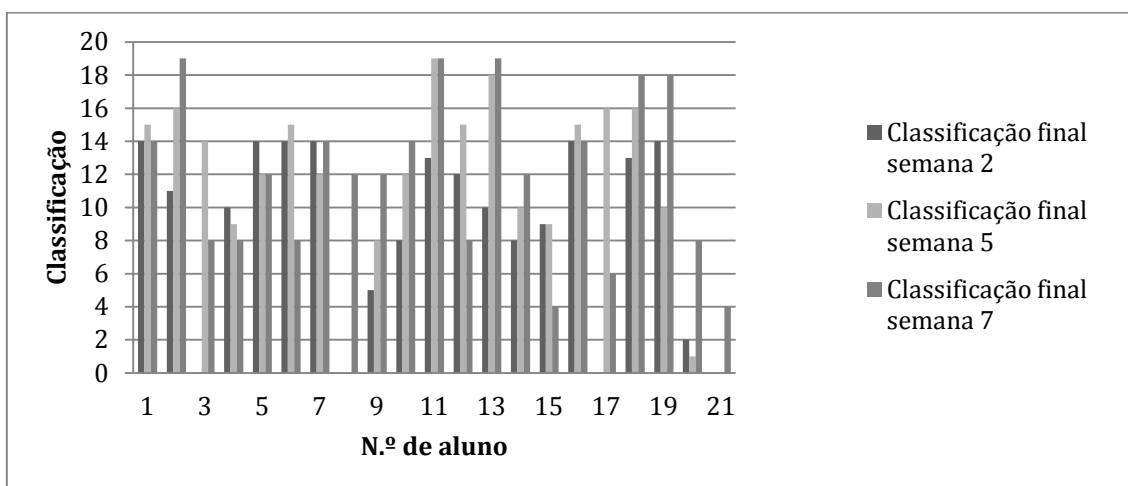


Figura 4. Classificações das tiras de cálculo mental. Dados recolhidos no decorrer das semanas de intervenção

O objetivo que em seguida é apresentado no PTT, - Aprofundar o conhecimento explícito da língua, com ou sem recurso à nova terminologia gramatical foi avaliado sobretudo a partir do trabalho de investigação cujos resultados serão apresentados no ponto seguinte.

7.1. Conhecimentos gramaticais - resultados do estudo

Ao longo deste ponto, apresentam-se com detalhe os resultados obtidos com base nos questionários realizados aos alunos (cf. Anexo O), com o objetivo de caracterizar os conhecimentos gramaticais dos alunos e discutir a forma como se apropriam dos conteúdos gramaticais. Os resultados que a seguir se apresentam, resultam da análise da amostra populacional de quinze alunos.

Tomado em consideração a primeira questão, que consistia, por um lado, na identificação do número de sílabas de cada uma das palavras apresentadas e, por

outro lado na sua divisão, o gráfico apresentado na Figura 1 mostra que o nível de respostas acertadas é variável.

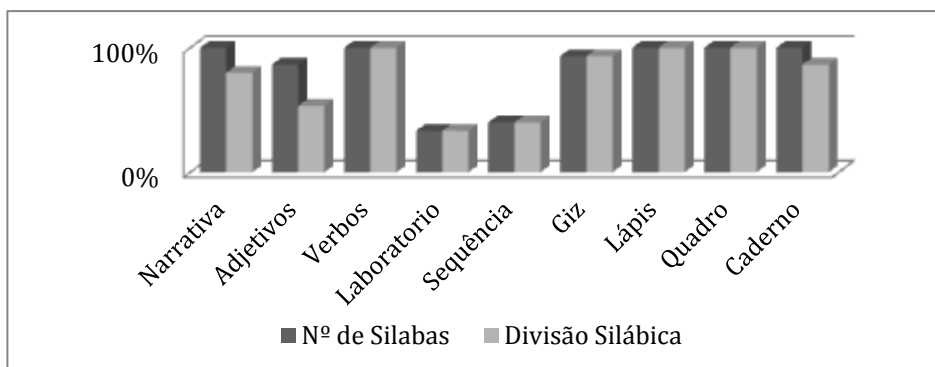


Figura 5. Relação entre o n.º de sílabas e a divisão silábica. Dados recolhidos no questionário aplicado à turma do 2.º ano do 1.ºCEB, 2015

A observação do gráfico permite verificar que os alunos não evidenciam dificuldades em estabelecer uma correspondência entre o número de sílabas e a divisão silábica de palavras formadas por uma sílaba – monossílabo, duas sílabas – dissílabo e palavras compostas por três sílabas – trissílabo, relevando maiores dificuldades em palavras compostas por quatro e cinco sílabas – polissílabos, como é o caso de *narrativa*; *adjetivos*; *laboratório* e *sequência*.

Sendo que sobretudo na palavra *laboratório* e *sequência* os alunos relevam grandes dificuldades em realizar uma correta divisão silábica e identificação do número de sílabas, tal pode ser explicado pelo facto do hiato final constante nas palavras poder ser pronunciado como ditongo crescente, dependendo assim da velocidade de elocução.

Em relação à segunda questão, que pedia aos alunos que rodeassem os verbos e sublinhassem os adjetivos, podemos verificar, através da análise do gráfico na Figura 2 que, os alunos evidenciam uma maior facilidade em identificar os adjetivos do que os verbos presentes nas frases.

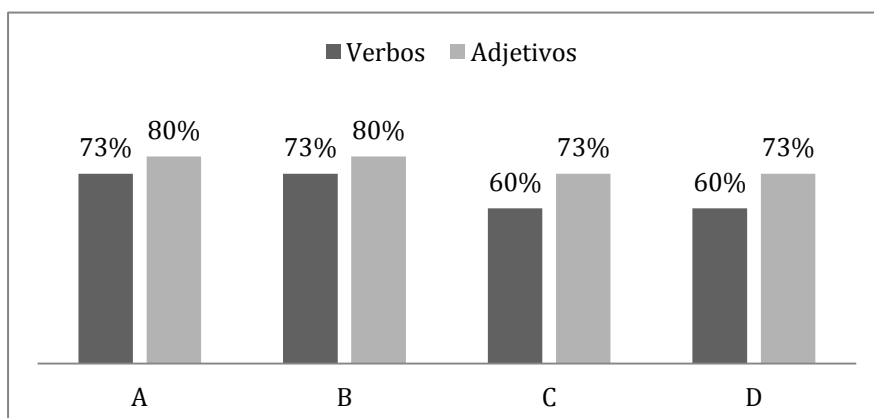


Figura 6. Identificação de verbos e adjetivos em frases. Dados recolhidos no questionário aplicado à turma do 2.º ano do 1.ºCEB, 2015

Estes resultados podem ser explicados pelo facto de os alunos terem realizado diferentes atividades de descoberta em relação à classe dos adjetivos, mais concretamente dos adjetivos qualificativos. Outra particularidade decorrente da observação do gráfico prende-se com o facto de os alunos, em relação à classe dos verbos, demonstrarem maior dificuldade em identificar as ocorrências do verbo copulativo *ser*.

Com base na análise do gráfico patente na Figura 3 referente à terceira questão, que consistia em determinar qual o tempo verbal dos verbos patentes nas frases 1 a 12, verifica-se um contraste bastante significativo entre as frases (1), (5) e (6) e as restantes.

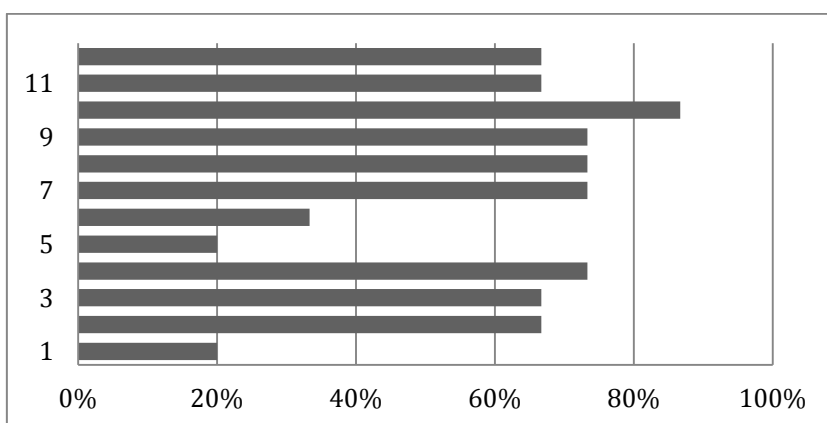


Figura 7. Identificação correta do tempo verbal em frases. Dados recolhidos no questionário à turma do 2.º ano do 1.ºCEB, 2015

É de notar que nas frases em que os alunos demonstraram maiores dificuldades em identificar o tempo verbal existe uma aparente divergência entre o tempo verbal e o

valor temporal da totalidade da frase, como se pode observar nas frases apresentadas abaixo:

Frase 1: Amanhã arrumo o quarto.

Frase 5: Logo vou ao cinema.

Frase 6: Hoje comi dois gelados.

Nas frases (1) e (5) o valor temporal é de futuro como mostra a presença dos advérbios *amanhã* e *logo*. Contudo, os verbos *arrumar* e *ir* estão no presente do indicativo. Tendo em conta os dados recolhidos, apresentados na tabela na frase (1) cerca de 47% e na frase (5), 80% pinta o verbo como se este estivesse no futuro.

Com efeito, habitualmente o trabalho sobre gramática em sala de aula faz *tábua rasa* do conhecimento linguístico dos alunos, quando se ensina que o tempo verbal presente corresponde ao *agora*. Como os dados permitem verificar, o valor de futuro que é característico deste tempo verbal é claramente reconhecido pelos alunos.

No caso da frase (6), acontece algo diferente, na medida em que o verbo está no pretérito perfeito simples, mas ocorre com o advérbio *hoje*. A ideia de presente associada ao advérbio faz com que cerca de 46% dos alunos identificassem o verbo no presente e que 6% que identificam o verbo como estando no pretérito perfeito.

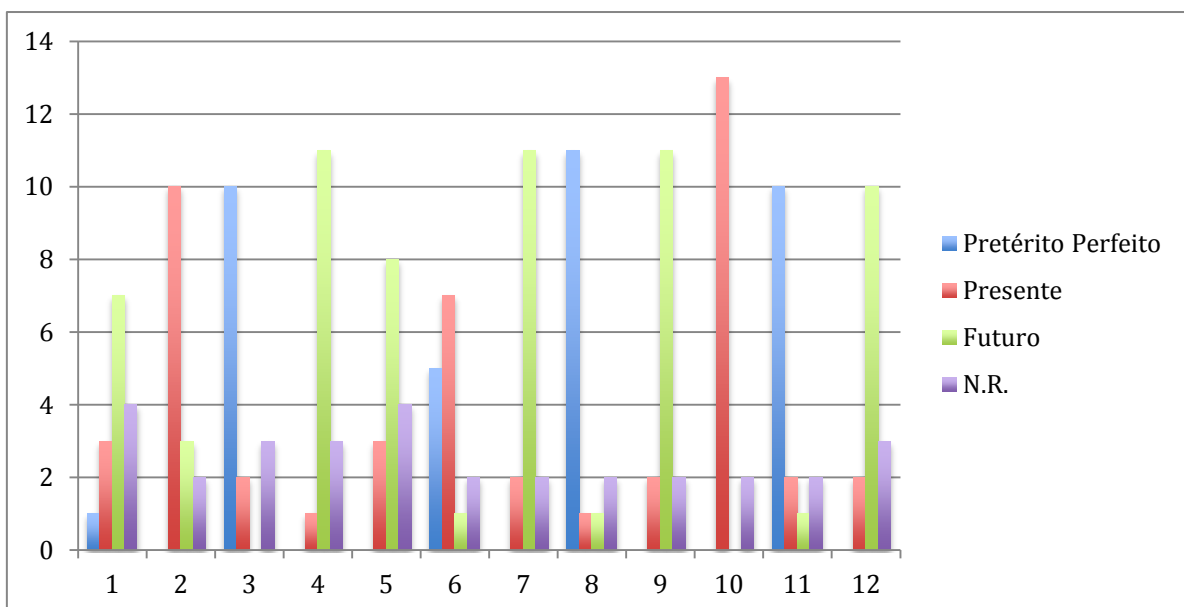


Figura 8. Identificação das respostas dos alunos por tempo verbal em cada uma das fases. Dados recolhidos no questionário à turma do 2.º ano do 1.º CEB, 2015

De acordo com a Figura 4, é possível verificar que nas frases (1), (2), (5) e (10), todas com verbos no presente, 3 alunos identificaram corretamente o verbo na frase (1), 10 na frase (2), 3 alunos na frase (5), e na frase (10) 13 alunos.

Relativamente às frases que se encontram no pretérito perfeito (3), (6), (8), (11), na frase (3) 10 alunos acertaram, na frase (6) 5 alunos, na frase (8) 11 alunos e na frase (11) 10 alunos.

Por fim, nas restantes frases (4), (7), (9) e (12), em que o verbo se encontrava no futuro, acertaram 11 alunos, nas três primeiras, e 10 alunos na última.

Logo, pode concluir-se que o presente é o tempo verbal que os alunos têm maior dificuldade em identificar, seguindo-se o pretérito perfeito simples e, por último, o futuro do indicativo, como se pode observar na Figura 5, em que se representa o número global de respostas corretas.

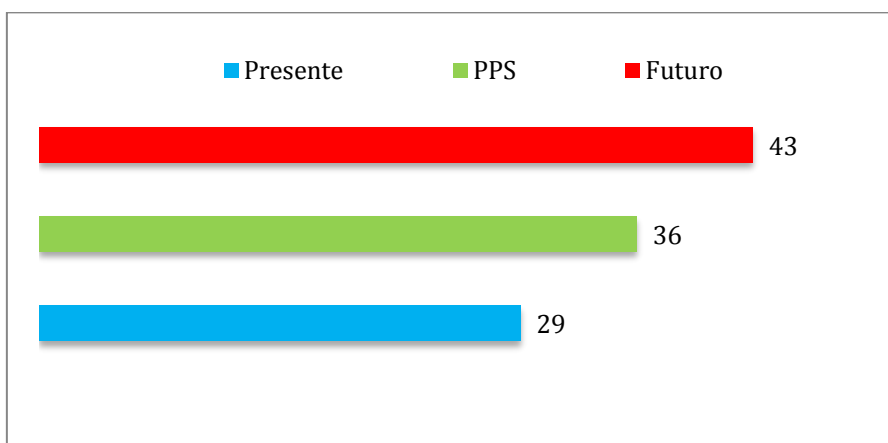


Figura 9. Número global de respostas corretas na identificação do tempo verbal. Dados recolhidos no questionário à turma do 2.º ano do 1.º CEB, 2015

Em relação à questão 3.1. do inquérito, 11 dos 15 alunos da amostra não dão uma resposta a esta questão. Contudo, os alunos que respondem a esta questão não evidenciam qualquer dificuldade em identificar a pessoa e o número em que se encontram todos os verbos.

Por fim, em relação à questão 4, em que era pedido ao aluno que explicasse a um colega com dúvidas de que forma se consegue se consegue identificar numa frase, verbos e adjetivos, a análise foi realizada através da análise de conteúdo das

respostas dadas, por se tratar de uma questão de cariz qualitativa. Do total dos inquiridos apenas 8 alunos responderam à questão ou seja cerca de 53 % da amostra.

A partir da análise das respostas, foi possível categorizar os critérios em que os alunos baseiam as suas respostas:

- responde indicando um exemplo;
- responde recorrendo a uma definição 'canónica';
- responde recorrendo a critérios morfológicos;
- responde recorrendo a critérios semânticos;
- responde repetindo o enunciado.

Eis algumas das respostas dadas pelos alunos:

- “Se o meu colega não soubesse os verbos e os adjetivos eu podia ajudá-lo a dizer uma frase e depois ele tentar perceber os adjetivos ou os verbos ou então dizia que os adjetivos são palavras que qualificam alguém e dizia também que os verbos podem estar no presente, no pretérito perfeito e no futuro” – a resposta deste aluno evidência dois critérios: recorre a uma definição 'canónica' de adjetivo e recorre a critérios morfológicos/semânticos para identificar os verbos.
- “Primeiro para o adjetivo dizia uma frase com esse adjetivo e depois repetia essa frase até ele conseguir dizer-me onde é que está o adjetivo e para o verbo víamos todas as palavras até descobrirmos uma palavra que fizesse sentido com a pessoa e o número” – o aluno evidência a capacidade de mobilizar critérios morfológicos.
- “Eu podia ajudar o meu colega dando exemplos até ele perceber e dar pistas até ele acertar. – este aluno privilegia o recurso a exemplos, uma vez que não especifica as pistas a utilizar.

De entre os cinco critérios, o que é mencionado mais vezes corresponde à indicação de um exemplo e o menos usual é a utilização de critérios morfológicos.

Importa salientar que todos os alunos que deram uma resposta à questão, utilizaram mais do que um critério para conseguir explicar a um colega como é que se percebe numa frase quais são os verbos e quais são os adjetivos.

7.2. Reformulações do Plano de Intervenção

O plano de intervenção foi registando algumas alterações com a finalidade de garantir a concretização, ainda que não exata, dos objetivos previamente formulados.

Ao contrário do que se havia inicialmente pensado, e por questões de tempo, as atividades de cariz mais exploratório ou seja pela descoberta não foram realizadas com tanta frequência não só pela questão temporal, mas também pelo facto de o professor titular de turma já ter abordado a maioria dos conteúdos o que conduziu a uma necessidade das estagiárias em criar um conjunto de ficheiros que permitissem a sistematizar dos conteúdos anteriormente abordados através de exercícios de descoberta e generalização e da aplicação dos conhecimentos adquiridos em diferentes ficheiros de trabalho relacionados com a sequência didática apresentada.

Também na área de Matemática, inicialmente a ideia de ensinar, aprender pela exploração ficou por isso mesmo, uma ideia, visto que muitas das aulas decorriam de um modo mais expositivo com recurso ao manual. Todavia, com o avançar da intervenção, e após as indicações dadas pela professora da didática bem como do professor supervisor, a nossa prática ganhou outro rumo e centrou-se então no ensino pela descoberta, o manual foi esquecido e inúmeros recursos didáticos e materiais foram criados para prestar auxílio às aprendizagens dos alunos.

Em Estudo do Meio, também se sentiu esse desapego do manual e a realização de atividades mais centradas na metodologia de projeto com vista à concretização da problemática. Ainda assim, e ao contrário, do que está expresso no PTT, não foi possível realizar atividades experimentais com os alunos devido sobretudo aos comportamentos dos alunos e ao facto de os mesmos não estarem habituados a trabalhar em grupo de forma cooperativa.

Por fim, e no que à diferenciação pedagógica diz respeito, está por vezes ter sido um pouco condicionada pelo facto de nem sempre ter sido possível integrar esses alunos nas atividades que estavam a ser desenvolvidas na turma e acompanhar em simultâneo em ambos os grupos. Ainda que não esteja evidente no portefólio relativo à intervenção várias foram as propostas de trabalho apresentadas e desenvolvidas exclusivamente para estes alunos sempre procurando em realizar um tipo de trabalho, com conteúdos semelhantes, ao trabalho dos restantes alunos da turma.

Concluo dizendo que sobretudo nas últimas semanas de intervenção que foi notória, a integração de todos os alunos, através da interajuda dos mesmos, da organização dos docentes em dar apoio aos alunos com mais dificuldades e que tal como foi possível observar pelas classificações obtidas pelos alunos, nos testes

adaptados, que os mesmos terão evoluído de uma forma positiva. Evolução essa, que foi notória em praticamente todos os alunos do grupo onde se deu a intervenção.

8. Considerações finais

Depois de percorrido todo este caminho de aprendizagens, com altos e baixos, chegou o momento de refletir em torno da prática e sobre o seu contributo para o futuro desempenho da profissão.

Tendo em consideração os princípios que sustentaram a prática, mais concretamente a realização de atividades articuladas em que fossem considerados os conhecimentos prévios dos alunos, em que estes tivessem que trabalhar de forma cooperativa por forma a realizarem aprendizagens significativas, posso concluir que esta tipologia de atividades não foi tão recorrente na intervenção quanto tinha inicialmente previsto.

Num momento inicial, não se considerou pertinente implementar esta tipologia de trabalho uma vez que seria um tipo de trabalho muito contrastante em relação ao trabalho desenvolvido até aí pelo professor cooperante, neste sentido, muitas das aulas foram lecionadas segundo o método tradicional, através da exposição oral dos conteúdos, com uma introdução muito ligeira dos princípios que sustentaram a prática.

Uma vez que o intuito da presente prática era pôr em prática os objetivos identificados no PTT, estes princípios foram sendo implementados de uma forma gradual no processo de ensino/aprendizagem e muitos foram os cuidados tidos no sentido de se fazer frente às implicações adjacentes a esta nova modalidade de trabalho.

Foi com esta metodologia que consegui aprender a diversificar as formas de controlar o grupo por forma a manter um registo equilibrado no que aos comportamentos em sala de aula diz respeito.

Outro dos contributos para a minha formação e para a minha prática futura prende-se com a implementação de atividades através da exploração, na área de Matemática e da aplicação de sequências didáticas como forma de desenvolver todas as competências da língua na área de Português. Consegui neste contexto realmente perceber, o quão difícil é criar este tipo de atividades, uma vez que é necessário ter em atenção um conjunto de fatores, mas compreendi também pela avaliação realizada, por exemplo através do estudo apresentado ao longo do presente

documento, que os alunos apreendem muito mais se forem eles a explorar, a descobrir mas que o professor não deixa de ter um papel de grande relevância na sala de aula, uma vez que é ele que formula as atividades e que procura com os alunos a uniformização dos conhecimentos.

Uma das grandes dificuldades para a implementação de todas as atividades inicialmente pensadas deveu-se, por um lado, à falta de tempo, ao conjunto de atividades propostas fora da sala de aula e em contexto escolar e, sobretudo, devido aos ritmos contrastantes dos alunos. Este último obstáculo foi sendo contornado, de uma forma mais profunda, com a implementação de um trabalho centrado na cooperação e entreajuda. Com esta metodologia de trabalho, aprendi que se consegue avançar mais rapidamente mas que ainda assim as aprendizagens não são descuradas, para tal, basta apenas ter em atenção quais os elementos que se podem juntar e de que forma se deve dinamizar a atividade por forma a existir diferenciação pedagógica positiva.

Outro dos obstáculos encontrados no decorrer da intervenção está diretamente relacionado com o feedback dado pelos vários docentes que supervisionam a prática, bem como a necessidade de se formular uma única forma de planificar para todas as áreas disciplinares e procurar simplificar este processo de planificação.

Ao contrário do que seria de esperar, o facto de ter realizado o estágio com uma colega com a qual nunca tinha trabalho relevou-se uma mais valia uma vez que me apercebi de que faz bem trabalhar com uma pessoa que tem ideias diferentes das minhas, mas que tem em simultâneo a capacidade de explicitar o que realmente pretende fazer, de uma forma justificada e com sentido.

De entre todos os estágios que realizei, este foi sem dúvida aquele em que me senti mais confiante e em que aprendi mais, não só com a minha parceira de estágio, como também pelos meus alunos.

REFERÊNCIAS:

2007A *importância da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática*MinhoUniversidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança

Abrantes, P. (Coord.) (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Alonso, L. (2002). Investigação e Práticas. *GEDEI*, pp. 62 - 68.

2008 *Atitudes dos alunos e Professores Portugueses face ao cálculo e o desempenho dos alunos dos 2.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade em cálculo mental*LisboaInstituto Superior de Psicologia Aplicada

Carita, A., & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

Costa, J. A. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto de lei 3/2008 de 7 de Janeiro Diário da República n.º4 – 1.º Série. Ministério da Educação. Lisboa

*Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*2000LisboaUniversidade Aberta

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ferreira, P. (2013). *Concepções e práticas dos profissionais de língua portuguesa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

1994*Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*PortoPorto Editor

*Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*1994LisboaInstituto Piaget

Lei de bases do Sistema Educativo, lei n.º 46/86, artigo n.º8, Ministério da Educação.Lisboa

Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1993). *A NOVA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM*. Lisboa: TEXTO EDITORA.

Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J. M., Oliveira, M. J., Delgado, M. J., et al. (1996). *Actividades Matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Presença.

Martins, M. d. (1996). *Avaliação das aprendizagens em Matemática - concepções dos professores*. Lisboa.

*Metodologia da Recolha de Dados*1999LisboaInstituto Piaget

Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Presença.

*Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*2011Universidade Aberta

Pereira, S. (2010). *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Colibri.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. v. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

*Reorganização Curricular do Ensino Básico - Princípios, Medidas e Implicações*2001LisboaDepartamento da Educação Básica

*Research Methods for Business Students*2009EnglandPearson Education Limited

Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Edições Colibri.

Silva, M. E. (2010). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa: Percursos Didáticos*. Lisboa: Colibri.

Silva, M. G. (1993). *Avaliação*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: ASA.

ANEXOS

Anexo A. Habilitações dos Encarregados de Educação

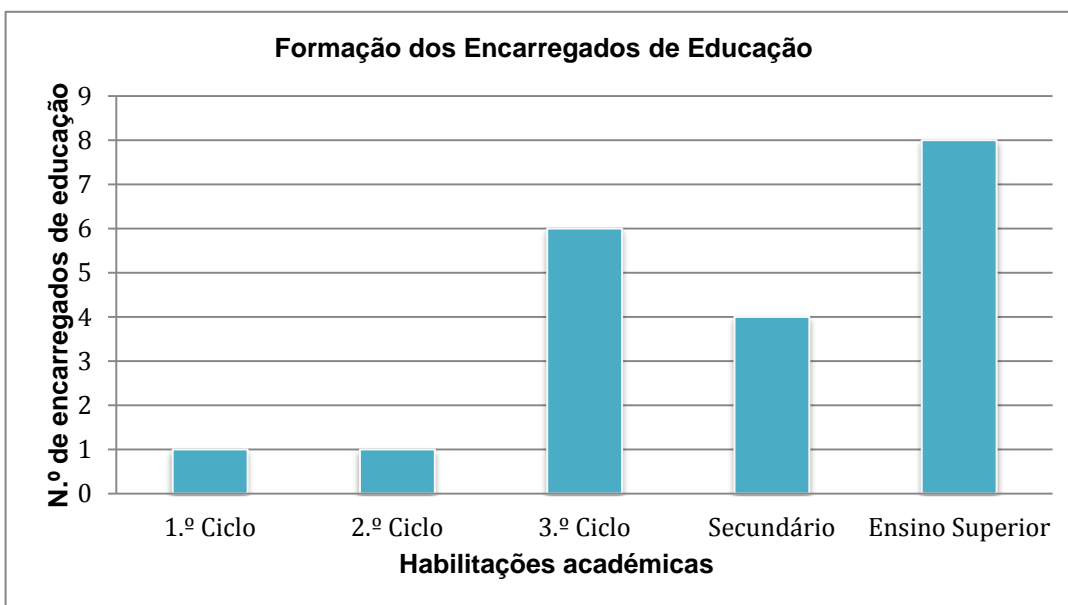


Figura A1. Formação dos encarregados de educação. Informação recolhida através dos processos individuais dos alunos da turma, 2015

Anexo B. Organização do espaço da sala de aula



Figura B1. Organização da sala de aula. Fotografia tirada no período de observação, 2015

Anexo C. Sala de aula



Figura C1. Trabalhos afixados dos alunos. Fotografia tirada no período de observação, 2015



Figuras C2 e C3. Recursos materiais Fotografias tiradas no período de observação, 2015



Figura C4. Minibiblioteca e armários para a arrumação do material. Fotografia tirada no período de observação, 2015

Anexo D. Entrevista ao docente

Entrevista

A presente entrevista foi elaborada no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, unidade curricular presente no plano de estudos apresentado pela Escola Superior de Educação de Lisboa no âmbito do 2º ano de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo.

Entrevistado: Professor Titular do 1º CEB

Escola: distrito de Lisboa

Data: 2015/05/10

Hora: 11:30H

Duração: 20 minutos

Tema: Nova terminologia gramatical: Implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos:

1. Conhecer a prática do professor em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática.
2. Conhecer concepções do professor face ao ensino e aprendizagem da gramática.
3. Conhecer as fragilidades do docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem da gramática.
4. Conhecer a opinião do docente em relação à nova terminologia gramatical.
5. Identificar as fragilidades da formação do docente em relação aos conteúdos gramaticais.

Formulação de questões:

1. Que idade têm?

R: Tenho 43 anos.

2. Qual a sua formação inicial?

R: Sou formado em Design Gráfico e Comunicação.

3. Possui outra formação para além da indicada acima? Por favor indico o nome do curso(s) e a(s) instituição(s) onde realizou o(s) mesmo(s).

R: Sim, em Ensino Básico variante em Educação Visual e Tecnológica, curso tirado na Escola Superior de Educação de Leiria.

4. Há quantos anos exerce a profissão docente?

R: Exerço esta profissão há 15 anos.

5. No momento atual, na escola, exerce mais algum cargo para além de docente?

R: Não, não exerço mais nenhum cargo.

6. Em sala de aula, quais as competências a que dedica mais tempo?

R: Dedico metade do meu tempo para a leitura e a outra metade para a escrita.

7. A gramática é uma área que considera relevante?

R: Sim, tem alguma relevância.

8. Na sua opinião, qual o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa?

R: A gramática, a meu ver, permite conhecer melhor o funcionamento escrito e oral da língua e ajuda a falar corretamente.

9. Tendo em conta a sua experiência, considera que a gramática é uma área de interesse dos alunos?

R: Sim, os alunos gostam de gramática

10. Considera relevantes as alterações feitas em torno do ensino da gramática e as propostas do atual programa de Português? Justifique.

R: As alterações feitas não simplificaram antes tornaram tudo mais confuso.

11. Na sua prática, recorre aos termos da nova terminologia gramatical?

R: Nem sempre.

12. Para si, a nova terminologia gramatical trouxe alterações para o ensino da gramática? Pode especificar alguns aspetos?

R: Sim algumas, por exemplo em relação a alguns classes de palavras.

13. Sentiu que lhe foi dada formação suficiente para se apropriar da nova terminologia gramatical? Se sim, que tipo de formação teve, se não que formação gostaria de ter tido?

R: Não. Na altura estava no 2.º ano do 3.º Ciclo. Talvez mais ações de formação nessa área.

14. Enquanto docente, sente algumas dificuldades no trabalho com os alunos decorrentes da implementação da nova terminologia gramatical? Pode especificar?

R: Tendo em conta a minha experiência não me é possível responder.

15. Só se respondeu afirmativamente à questão anterior, que estratégias têm utilizado para colmatar as suas dificuldades?

16. Sente que os alunos se apropriam facilmente da nova terminologia gramatical ou por outro lado considera que os alunos continuam a misturar termos de diferentes terminologias?

R: Não notei que os alunos tivessem mais facilidade com a nova terminologia, ainda assim, aderiram bem.

17. Quais são as principais dificuldades que identifica nos alunos no que respeita à nova terminologia gramatical?

R: Os alunos revelam dificuldades em distinguir nomes próprios de nomes coletivos e em identificar verbos.

18. Que estratégias de ensino aprendizagem têm usado para colmatar as dificuldades dos seus alunos no domínio da gramática?

R: Tenho optado sobretudo por propor aos alunos fichas específicas sobre conteúdos gramaticais e realizado atividades envolvendo a oralidade.

19. Gostaria de partilhar mais alguma informação sobre o ensino e a aprendizagem da nova terminologia?

R: Não, não tenho nada a acrescentar.

Muito obrigado pela sua disponibilidade.

Figura D1. Entrevista ao docente. Entrevista realizada após o período de observação, 2015

Anexo E. Classificações da competência de escrita do teste de Português

Aluno n.º:	Classificação: Escrita (30%)
1	8%
2	20%
3	NA
4	20%
5	29%
6	-----
7	15%
8	15%
9	12%
10	0%
11	0%
12	30%
13	19%
14	28%
15	15%
16	15%
17	15%
18	20%
19	19%
20	NA
21	15,5%

Tabela E1. Classificações da competência de escrita, teste de Português.
 Dados recolhidos a partir da documentação do professor cooperante, 2015

Anexo F. Registo de leitura

Figura F1. Registo de leitura. Registo decorrente do período de observação, 2015

Indicadores Alunos	1.Lê:		
	1.2.Em voz alta.		
	1.2.1.Com fluência.	1.2.2.Respeitando a pontuação.	1.2.3.Com progressão.
1	2	2	1
2	3	2	2
3	NA	NA	NA
4	2	2	1
5	2	2	1
6	2	2	1
7	3	2	2
8	1	2	1
9	1	1	2
10	1	2	2
11	2	2	2
12	3	2	1
13	1	2	2
14	2	1	1
15	1	2	1
16	2	1	1
17	1	2	1
18	NA	NA	NA
19	2	2	2
20	2	2	2

Critérios de avaliação: 1 (Não), 2 (Mais ou Menos), 3 (Sim), NA (não se aplica)

ANEXO G. Classificações finais do teste de Matemática

Tabela G1

Classificações finais do teste de Matemática.

AI uno n.º:	Classificação Final (%):
1	74,3%
2	90,0%
3	78,0%
4	83,6%
5	89,3%
6	-----
7	61,1%
8	70,2%
9	54,4%
10	43,4%
11	65,7%
12	97,3%
13	78,3%
14	98,8%
15	52,0%
16	28,2%
17	34,4%
18	93,1%
19	84,7%
20	65,0%
21	43,0%

ANEXO H. Classificações finais do teste de Estudo do Meio

Tabela H1.

Classificações finais do teste de Estudo do Meio.

Aluno n.º:	Classificação Final (%):
1	83,7%
2	100,0%
3	58,5%
4	90,0%
5	97,0%
6	-----
7	89,7%
8	90,2%
9	82,0%
10	73,0%
11	76,0%
12	100,0%
13	74,0%
14	100,0%
15	84,5%
16	88,5%
17	41,0%
18	88,0%
19	100,0%
20	0%
21	89,0%

ANEXO I. Grelha de observação e registo de Artes

Indicadores Alunos	1.Desenha:		2.Pinta	
	.1.1. Tendo em conta o tema.	1.2. De forma perceptível.	2.1.Dentro dos limites.	2.2.De forma uniforme.
1	3	2	3	2
2	3	3	3	3
3	3	2	1	1
4	3	2	2	2
5	3	3	3	3
6	3	3	2	2
7	3	2	3	2
8	3	2	3	2
9	3	2	2	2
10	3	2	3	3
11	3	2	3	3
12	3	2	3	3
13	3	2	3	3
14	3	2	3	3
15	3	3	3	3
16	3	2	2	2
17	3	3	3	3
18	3	3	3	3
19	3	3	2	2
20	3	3	2	2

CrITÉRIOS de avaliaÇÃO: 1 (NÃO), 2 (Mais ou Menos), 3 (Sim), NA (nÃO se aplica)

Figura 11. Grelha de observaÇão e registo de artes. Registo decorrente do perÍodo de observaÇão, 2015

ANEXO J. Grelha de observação e registo das competências sociais

Tabela J1.

Grelha de observação e registo das competências sociais

Indicadores Alunos	1.Cumpre com as regras de sala de aula:		
	1.1.Respeita a vez dos colegas.	1.2.Coloca o dedo no ar para falar.	1.3.Sai do lugar só com autorização.
1	3	3	3
2	3	2	3
3	1	1	1
4	3	3	3
5	3	2	3
6	3	2	1
7	2	1	1
8	3	2	1
9	3	3	1
10	2	3	3
11	3	3	1
12	3	3	3
13	3	3	1
14	3	3	3
15	3	3	3
16	2	1	1
17	3	2	1
18	3	2	3
19	2	3	3
20	2	3	3

CrITÉrios de avaliaÇão: 1 (Não), 2 (Mais ou Menos), 3 (Sim), NA (não se aplica)

ANEXO K. Grelhas de avaliação do teste de Português e Matemática

Tabela K1.

Grelha de avaliação de Português

Alunos	Competência	Leitura													Conhecimento Explícito da Língua						Escrita	Total	
	Pergunta	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q1	Q1.1.	Q2	Q2.1.	Q2.2.	Q3	Q3.1		Q1
	Cotação	5	2,5	7,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	5	2,5	7,5	2,5	2,5	3,5	3,5	2,5	1	5	2,25		2,25
1	A	5	0	3,25	2,5	2,5	1,25	2,5	0	1,25	2,5	2,5	1,25	2,5	0	0	0	1	5	1,68	2,25	27	63,93
2	B	5	2,5	3,25	5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	7,5	2,5	2,5	2,4	1,3	2,4	1	5	2,25	2,25	28,5	88,35
4	D	0	0	3	5	5	2,5	2,5	2,5	1,25	2,5	3,75	2,5	2,5	0	0	2,4	1	5	2,25	2,25	29	74,9
5	E	0	0	0	0	0	2,5	2,5	2,5	5	2,5	5	2,5	2,5	2,4	0	1,67	1	0	2,25	2,25	28	62,57
6	F	5	0	0	2,5	0	2,5	2,5	2,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2,4	0,84	0	5	2,25	0	24,5	64,99
7	G	0	0	0	2,5	2,5	2,5	2,7	2,5	1,25	0	3,7	2,5	0	0	0	1,67	1	0	2,25	2,25	27	54,32
8	H	0	0	0	2,5	1,25	0	2,5	2,5	2,75	0	2,5	2,5	2,5	0	1,3	0,84	1	0	2,25	2,25	22	48,64
9	I	0	0	0	2,5	2,5	0	0	0	1,25	0	1,25	0	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0	10
10	J	0	2,5	0	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2,75	2,5	2,5	2,5	2,5	2,4	2,4	2,5	0	0	2,25	2,25	0	37,05
11	K	5	2,5	3,25	2,5	2,5	0	0	2,5	1,25	2,5	7,5	2,5	2,5	3,5	3,5	2,5	1	5	2,25	2,25	29,5	84
12	L	5	2,5	3,25	2,5	2,5	0	2,5	0	2,5	2,5	1,25	2,5	2,5	2,4	0	1,67	0	5	2,25	0	26	66,82
13	M	5	2,5	3,25	5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	7,5	2,5	2,5	2,4	2,4	2,5	1	5	2,25	2,25	29	90,05
14	N	0	0	7,5	5	2,5	2,5	2,5	0	2,75	0	1,25	2,5	2,5	0	0	1,67	0	0	1,68	2,25	23	57,6
15	O	5	0	0	2,5	0	2,5	2,5	2,5	1,25	0	1,25	2,5	2,5	0	3,5	2,4	0	5	2,25	2,25	26,5	64,4
16	P	5	0	0	0	2,5	0	0	0	0	0	3,75	1,25	2,5	0	0	1,67	0	0	1,12	0	20	37,79
18	R	5	0	2,5	5	0	2,5	2,5	2,5	1,25	2,5	7,5	2,5	2,5	0	2,4	3,5	0	5	2,25	2,25	27	64,4
19	S	5	0	0	2,5	0	2,5	2,5	2,5	5	2,5	7,5	2,5	2,5	1,3	3,5	2,4	0	5	2,25	2,25	27	78,7
20	T	5	2,5	0	2,5	2,5	2,5	2,5	0	1,25	1,25	1,25	1,25	0	0	0	2,4	0	0	1,68	2,25	26,5	55,33
Média		3,05556	0,833333	1,625	2,916667	1,875	1,736111	2,094444	1,527778	2,263889	1,597222	3,886111	2,152778	2,222222	0,933333	1,261111	1,835	0,444444	2,777778	1,967222	1,75	23,361111	61,3244

Tabela K2.

Grelha de avaliação de Matemática -

Alunos	Competência	Números e Operações															Geometria	Total
	Pergunta	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q13.1	Q13.2	Q14	
	Cotação	2	5	10	2	5	5	15	5	5	10	15	5	5	5	5	1	
1	A	2	5	10	0	5	5	11,25	5	5	10	15	5	5	5	5	1	94,25
2	B	2	4,15	10	2	5	5	15	5	5	10	15	5	3,32	5	3,32	1	95,79
4	D	0	2,49	3,33	0	5	5	7,5	5	3,32	0	15	5	5	5	3,32	1	65,96
5	E	2	4,15	10	2	5	0	11,25	5	5	10	15	5	5	0	0	1	80,4
6	F	2	5	3,33	2	3,32	5	15	5	5	0	15	5	5	0	2,5	0	73,15
7	G	2	0,83	0	0	0	0	7,5	5	3,32	0	15	1,66	3,32	5	3,32	0	46,95
8	H	2	4,15	0	0	0	5	13,13	5	0	0	11,5	5	0	0	0	1	46,78
9	I	0	1,66	3,33	0	3,32	0	11,25	3,32	5	0	15	3,32	5	5	5	1	62,2
10	J	2	5	0	2	0	5	9,4	5	5	0	15	5	5	5	5	1	69,4
11	K	2	4,15	10	2	5	0	9,4	5	5	10	15	3,32	5	5	5	1	86,87
12	L	2	5	10	2	1,66	5	15	5	5	0	15	5	5	0	5	1	81,66
13	M	2	5	10	2	5	5	15	5	5	10	15	5	5	5	5	1	100
14	N	0	5	3,33	2	5	0	1,88	0	5	0	5	3,32	3,32	0	0	1	34,85
15	O	2	5	3,33	0	0	0	3,75	5	3,32	0	15	5	0	0	5	1	48,4
16	P	2	2,49	0	2	3,32	5	15	3,32	5	0	7,5	5	5	0	5	1	61,63
18	R	2	5	10	2	5	5	15	5	5	0	15	5	5	5	5	1	90
19	S	2	3,32	10	2	5	5	13,13	5	5	10	15	1,66	0	3,32	5	1	86,43
20	T	0	5	0	0	0	5	0	0	0	0	15	1,66	0	0	0	0	26,66
Média		1,5555 56	4,0216 67	5,3694 44	1,2222 22	3,1455 56	3,3333 33	10,524 44	4,2577 78	4,1644 44	3,3333 33	13,833 33	4,1633 33	3,6088 89	2,6844 44	3,47	0,833333	69,521 1

ANEXO L. Critérios de correção dos testes de avaliação

Tabela L1.

CrITÉRIOS de correção de Português

Leitura: Interpretação de texto

Número da questão	CrITÉrios	Cotação
1	Identifica que o texto lido é um texto narrativo.	5%
	Não responde ou não responde corretamente.	0%
2	Indica que o texto está dividido em 15 parágrafos.	2,5%
	Não responde ou responde incorretamente.	0%
3	Indica os momentos da narrativa e a linhas do texto a que correspondem: (Introdução: linhas 1-5; Desenvolvimento: linhas 6 -30; Conclusão (31-32)	7,5
	Apenas indica os momentos da narrativa (introdução; desenvolvimento; conclusão) ou a linhas do texto a que correspondem os momentos da narrativa. (Introdução: linhas 1-5; Desenvolvimento: linhas 6 -30; Conclusão (31-32)	3,25
	Não responde ou responde incorretamente.	0
4	Indica que as personagens do texto são o grilo e a menina e que ambas são personagens principais.	5
	Apenas identifica as personagens do texto ou que são principais.	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
5	Identifica o espaço da ação: o campo.	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
6	Indica que o grilo tinha acabado de adormecer	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
7	Seleciona a opção “ As cantorias da noite.”	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
8	Identifica que a menina descobriu um buraquinho na terra.	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
9	Indica que o burracinho do grilo era mestirioroso; um buraquinho; bem feito e escondido.	5
	Identifica três adjetivos.	2,75
	Identifica dois adjetivos.	2,50
	Identifica um adjetivo.	1,25
	Não responde ou responde incorretamente.	0
10	Indica que a menina precisou de uma palinha.	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
11	Ordena a sequência (7,5
	Ordena corretamente 6 partes da sequência.	6,25
	Ordena corretamente 5 partes da sequência.	5
	Ordena corretamente 4 partes da sequência.	3,75
	Ordena corretamente 3 partes da sequência.	2,50
	Ordena corretamente 2 ou 1 parte/s da sequência.	1,25
	Não responde ou responde incorretamente.	0
12	Identifica a autora e a obra de onde foi retirado o texto: Maria	2,5

	Alberta Meneres; <i>Histórias de tempo vai tempo vem.</i>	
	Identifica apenas a autora ou a obra de onde foi retirado o texto.	1,25
	Não responde ou responde incorretamente.	0
13	Escreve um título adequado ao conteúdo do texto.	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0

Conhecimento explícito da língua

Número da questão	CrITÉRIOS	Cotação
1	Sublinha todos os adjetivos: misterioso/bem feito/escondido.	3,5
	Sublinha dois adjetivos.	2,4
	Sublinha um adjetivo.	1,3
	Não responde ou responde incorretamente.	0
1.1.	Rodeia todos os nomes: burquinho; terra; tufo de ervas.	3,5
	Rodeia dois nomes.	2,4
	Rodeia um nome.	1,3
	Não responde ou responde incorretamente.	0
2	Completa corretamente todas as frases.	3,5
	Completa corretamente duas frases.	2,4
	Completa corretamente uma das frases.	1,3
	Não responde ou responde incorretamente.	0
2.1.	Refere que as palavras apresentadas são verbos..	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
2.2	Identifica o espaço da ação: o campo.	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
3	Transforma corretamente todas as palavras.	2,25
	Transforma corretamente três das quatro palavras.	1,68
	Transforma corretamente duas das quatro palavras.	1,12
	Transforma corretamente uma das quatro palavras.	0,56
	Não responde corretamente ou não responde.	0

Escrita:

Escrita: 30%

Se os alunos não respeitam os três momentos da ação (introdução, desenvolvimento e uma conclusão) tem um desconto de 3%.

Se os alunos não cumprem com o número mínimo de linhas tem um desconto 1%.

Se os alunos não respeitam o tema é descontado 4%.

Erros ortográficos (se o docente identifica mais de 10 erros ortográficos e ou de pontuação, em quinze linhas) 2%.

Número da questão:	Critérios de correção.	Cotação:
1	Assinala a tira figura como ilustrativa de $\frac{1}{4}$.	2
	Assinala a primeira, segunda ou quarta figura como ilustrativa de $\frac{1}{4}$ ou não responde à questão.	0
2	Pinta todas as figuras tendo em conta a fração indicada.	5
	Pinta cinco figuras tendo em conta a fração indicada.	4,15
	Pinta quatro figuras tendo em conta a fração indicada.	3,32
	Pinta três figuras tendo em conta as frações indicada.	2,49
	Pinta duas figuras tendo em conta as frações indicadas.	1,66
	Pinta uma figura tendo em conta as frações indicadas.	0,83
	Não responde ou não pinta nenhuma figura tendo em conta as frações indicadas.	0
3	Responde corretamente (28); Apresenta os cálculos e dá uma resposta completa ao enunciado	10
	Responde corretamente. Apresenta os cálculos. Não dá uma resposta completa.	6,66
	Responde corretamente. Não apresenta cálculos nem uma resposta completa.	3,33
	Não responde ou responde incorretamente.	0
4	Pinta a quinta parte da pizza.	2
	Não responde ou não pinta a quinta parte da pizza.	0
5	Responde corretamente, apresentando os cálculos e justifica a sua resposta.	5
	Responde corretamente, de forma completa e apresenta os cálculos mas não justifica a sua resposta.	3,32
	Responde corretamente mas não apresenta nem os cálculos nem uma resposta completa.	1,66
	Não responde ou responde incorretamente.	0
6	Pinta a terça parte da figura.	5
	Não responde ou não pinta a terça parte da figura.	0
7	Preenche corretamente todos os espaços.	15

	Preenche corretamente 7 espaços.	13,13
	Preenche correctamente 6 espaços.	11,25
	Preenche correctamente 5 espaços.	9,4
	Preenche correctamente 4 espaços.	7,50
	Preenche correctamente 3 espaços.	5,63
	Preenche correctamente 2 espaços.	3,75
	Preenche correctamente 1 espaços.	1,88
	Não preenche correctamente nenhum espaço ou não responde.	0
8	Responde corretamente de forma completa e apresenta os cálculos.	5
	Responde corretamente de forma completa mas não apresenta os cálculos.	3,32
	Responde corretamente mas não apresenta nem uma resposta completa nem os cálculos.	1,66
	Não responde ou responde incorretamente.	0
9	Responde corretamente de forma completa e apresenta os cálculos.	5
	Responde corretamente de forma completa mas não apresenta os cálculos.	3,32
	Responde corretamente mas não apresenta nem uma resposta completa nem os cálculos	1,66
	Não responde ou responde incorretamente.	0
10	Pinta a parte da figura correspondente a $\frac{1}{5}$ e a $\frac{1}{10}$ (4 partes a amarelo cada uma com 4 hexágonos e 2 partes cada uma com 10 hexágonos a azul)	10
	Pinta a parte da figura correspondente a $\frac{1}{5}$ ou a $\frac{1}{10}$	2,5
	Não responde ou responde incorretamente.	0
11	Completa correctamente todas as tabuadas.	15
	Completa correctamente 5 das 6 tabuadas.	11,5
	Completa correctamente 4 das 6 tabuadas.	9,00
	Completa correctamente 3 das 6 tabuadas.	7,5
	Completa correctamente 2 das 6 tabuadas.	5
	Completa correctamente 1 das 6 tabuadas.	2,5
	Não responde ou responde incorrectamente, não completa nenhuma das tabuadas.	0

12	Coloca correctamente todos os símbolos.	5
	Coloca correctamente 2 dos 3 símbolos.	3,32
	Coloca correctamente 1 dos 3 símbolos.	1,66
	Não responde ou responde incorrectamente.	0
13	Responde corretamente (48); Apresenta os cálculos e dá uma resposta completa ao enunciado.	5
	Responde corretamente. Apresenta os cálculos. Não dá uma resposta completa.	3,32
	Responde corretamente. Não apresenta cálculos nem uma resposta completa.	1,66
	Não responde ou responde incorretamente.	0
13.1.	Responde corretamente (4); Apresenta os cálculos e dá uma resposta completa ao enunciado.	5
	Responde corretamente. Apresenta os cálculos. Não dá uma resposta completa.	3,32
	Responde corretamente. Não apresenta cálculos nem uma resposta completa.	1,66
	Não responde ou responde incorretamente.	0
13.2.	Responde corretamente (8); Apresenta os cálculos e dá uma resposta completa ao enunciado.	5
	Responde corretamente. Apresenta os cálculos. Não dá uma resposta completa.	3,32
	Responde corretamente. Não apresenta cálculos nem uma resposta completa.	1,66
	Não responde ou responde incorretamente.	0
14	Responde correctamente (6cm).	1
	Não responde ou responde incorrectamente.	0

Anexo M: Critérios de avaliação da tira de cálculo mental

Tabela M1.

Critérios de avaliação da tira de cálculo.

Indicadores	1. Resolve:				2. Resolve uma situação problema simples.	Classificação:
	Alunos	Somas	Subtrações	Multiplicações		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						

Anexo N. Questionários finais

Tabela N1.

Questionário final de Português.

Avaliação de Português

1. Para que possas avaliar o trabalho que foi feito na área disciplinar de Português, completa a tabela abaixo, utilizando os seguintes números:

4- Gostei muito; 3- Gostei; 2- Gostei pouco; 1- Não gostei; 0 – Não gostei nada.

Nota: Para preencheres esta tabela, precisas de te lembrar do trabalho que foi feito, caso não te lembres de alguma das atividades deixa em branco.

Atividade:	Avaliação:
Correção de um texto de escrita criativa.	
Reescrever um texto escrito de forma criativa.	
Ficha de trabalho sobre as palavras terminadas em az; ez; iz; oz; uz.	
Ficha de trabalho: tempos verbais.	
Concurso escrito criativo, texto narrativo: casa assombrada.	
Adjetivação: retrato de um palhaço.	
Ditado: tudo ao contrário.	
Texto poético: Interpretação textual.	
Concurso de escrita criativa, texto narrativo: Escola de zombeis.	
Esquema síntese: texto poético.	
Correção do teste de avaliação.	
Sequência didática– desenhar um monstro.	
Sequência didática – recursos expressivos e lexicais.	
Sequência didática – retrato.	
Sequência didática – características de um texto descritivo.	
Laboratório gramatical.	
Quizz	
Questões de português.	

2. Se pudesses mudar alguma coisa, o que mudarias?

Tabela N2.

Questionário final de Matemática.

Avaliação de Matemática

1. Na lista seguinte, estão algumas das atividades que fizemos contigo nas aulas de matemática. Escolhe duas de que gostaste mais, colocando um X no quadradinho correspondente.

a) Aprender a tabuada do 6.

b) Aprender a dividir.

c) Pintar figuras, utilizando a metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte.

d) Frações.

e) Os palmos, o comprimento e o metro.

f) O perímetro de figuras.

g) Os pentaminós e a área de figuras.

h) As horas.

2. Explica-nos porque gostaste mais dessas atividades.

3. Agora, na mesma lista, escolhe as atividades que menos gostaste.

a) Aprender a tabuada do 6.

b) Aprender a dividir.

c) Pintar figuras, utilizando a metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte.

d) Frações.

e) Os palmos, o comprimento e o metro.

f) O perímetro de figuras.

g) Os pentaminós e a área de figuras.

h) As horas.

4. Explica-nos porque não gostaste tanto dessas atividades.

5. Ajuda-nos a melhorar as nossas aulas, o que poderíamos ter feito para que tivesses gostado de tudo o que fizemos contigo?

Tabela N3.

Questionário final de Estudo do Meio.

Avaliação das aulas de Estudo do Meio

Como sabes, nós, professoras estagiárias, estivemos contigo nestas semanas para aprendermos como dar aulas e, por isso, agora precisamos de saber o que achaste da nossa intervenção. Podemos contar contigo?

1. Relembrando todas as aulas de Estudo do Meio que tivemos, quais foram as que mais gostaste e porquê?

2. Quais as aulas que menos gostaste? Porquê?

3. Na tua opinião, o que poderíamos ter feito de diferente?

4. O que gostarias de ter feito connosco, nas aulas de Estudo do Meio?

5. De uma maneira geral, sentes que aprendeste coisas novas com a nossa intervenção?

ANEXO O. Questionário

Questionário - Conhecimento Explícito da Língua (CEL)

O presente questionário foi elaborado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada II e visa conhecer de que forma se dá a aquisição dos conteúdos no domínio do Conhecimento Explícito da Língua. A análise e interpretação dos dados obtidos no mesmo irão constar no relatório final de estágio de mestrado em 1º e 2º ciclo, preservando-se o anonimato dos participantes.

1. Tendo em conta o exemplo dado abaixo identifica o número de sílabas, e faz a sua divisão.

Palavras	Nº de sílabas	Divisão:
<u>Retrato</u>	3	Re/tra/to
<u>Narrativa</u>		
<u>Adjetivos</u>		
<u>Verbos</u>		
<u>Laboratório</u>		
<u>Sequência</u>		
<u>Giz</u>		
<u>Lápis</u>		
<u>Quadro</u>		
<u>Caderno</u>		

2. Nas frases abaixo rodeia os verbos e sublinha os adjetivos:

- A Marta anda com uma mochila verde.
- O Rui tomou um duche frio.
- A bandeira é azul.
- O professor era muito alto.

3. Pinta de acordo com as legendas, os verbos sublinhados nas seguintes frases:

Azul – verbos no presente Verde – verbos no pretérito perfeito Vermelho – verbos no futuro

1. Amanhã <u>arrumo</u> o quarto.	7. <u>Escreverei</u> uma carta aos alunos.
2. Eu <u>corro</u> todos os dias.	8. <u>Estudei</u> para o teste.
3. <u>Dormi</u> pouco de ontem para hoje.	9. <u>Cantarei</u> a música na festa.
4. <u>Beberei</u> dois litros de água por dia.	10. <u>Pinto</u> melhor com lápis de cera.
5. Logo <u>vou</u> ao cinema.	11. Já <u>falei</u> com o professor.
6. Hoje <u>comi</u> dois gelados.	12. <u>Serei</u> uma ótima professora.

3.1. Indica em que pessoa e número estão todos os verbos.

4. Imagina que um colega teu não está a conseguir fazer a questão dois, porque não consegue perceber numa frase, quais são os verbos e quais são os adjetivos. De que forma podes ajudar o teu colega a perceber esta matéria? Descreve, através de um pequeno texto como o farias.

Bom trabalho e obrigada pela participação.

Figura 01. Questionário aos alunos. Documento apresentado à turma após a intervenção,

2015

Anexo P. Planificação da atividade de escrita criativa

Português	Escrita Criativa	<p><u>11:30/11:45</u>:O docente escreverá no quadro três temas diferentes e pedirá aos alunos que escolham um e o escrevam num papel que lhes será entregue. Far-se-á a recolha dos papeis e verificar-se-á, através da contagem dos votos, qual o tema vencedor.</p> <p><u>11:45/12:00</u>:Leitura das duas melhores produções, previamente selecionadas pelos docentes.</p> <p><u>12:00/12:15</u>:Depois de lidas as duas produções, serão escritos no quadro os seus títulos e pedir-se-á aos alunos que, relembrando o que ouvirem, escolham o melhor. Esta escolha será feita através de papeis de voto, em que os alunos colocaram o título do texto da sua preferência. Faz-se a recolha dos papéis, contam-se os votos e determina-se o vencedor.</p>	<p>Quadro. Giz. Produções. Lápis de carvão. Borracha. Papeis de votação.</p>	<p>1.Escolher um tema para a produção. 2.Ouvir atentamente as produções. 3.Escolher o texto vencedor. 4.Cumprir com as regras de sala de aula: 4.1.Colocar o dedo no ar para falar. 4.2.Sair do lugar só com autorização. 4.3.Permanecer em silêncio.</p>	<p><u>Indicadores:</u> 1.Escolhe um tema para a produção. 2.Ouve atentamente as produções. 3.Escolhe o vencedor. 4.Cumpre com as regras de sala de aula: 4.1.Coloca o dedo no ar para falar. 4.2.Sai do lugar só com autorização. 4.3.Permanece em silêncio. <u>Instrumentos:</u> Grelha de observação e registo.</p>
-----------	------------------	---	--	---	---

Figura P1 Planificação da atividade de escrita criativa. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Anexo Q. Planificação da tira de cálculo mental

Matemática	Operações de cálculo mental: soma, subtração, multiplicação e divisão; situação problema.	<u>9:00/09:30</u> : Realização de uma tira de cálculo mental. À medida que os alunos vão chegando à sala de aula, ser-lhes-á entregue uma tira de cálculo mental que estes terão de resolver em trinta minutos, de forma individual.	Tira de cálculo. Cronómetro. Lápis de carvão. Borracha.	<p>1. Realizar apenas a sua tira de cálculo.</p> <p>2. Cumprir com as regras de trabalho individual:</p> <p>2.1. Respeitar o trabalho dos colegas.</p> <p>3. Cumprir com as regras de sala de aula:</p> <p>3.1. Colocar o dedo no ar para falar.</p> <p>3.2. Sair do lugar só com autorização.</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <p>1. Realiza apenas a sua tira de cálculo.</p> <p>2. Cumpre com as regras de trabalho individual:</p> <p>2.1. Respeita o trabalho dos colegas.</p> <p>3. Cumpre com as regras de sala de aula:</p> <p>3.1. Coloca o dedo no ar para falar.</p> <p>3.2. Sai do lugar só com autorização.</p> <p><u>Instrumentos:</u></p> <p>Grelha de observação e registo.</p> <p>Grelha de avaliação do cálculo mental.</p>
-------------------	---	--	--	--	--

Figura Q1 Planificação da atividade de tira de cálculo. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Anexo R. Planificação da atividade de quiz

Figura R1 Planificação da atividade de quiz. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

<p style="text-align: center;">Apoio ao Estudo</p>	<p style="text-align: center;">Quiz.</p>	<p><u>14:30/16:00:</u>A turma será dividida em duas equipas. Será distribuída uma folha branca a cada aluno. O docente irá colocar várias questões, sendo que a primeira questão colocada deve ser respondida pelo primeiro membro da equipa e assim em diante. Para que esse membro possa responder, terá que levantar a sua folha antes do outro membro da outra equipa, que terá o seu número. Caso o primeiro membro de cada uma das equipas não seja capaz de responder passa para o segundo membro de cada uma. Os alunos terão até dois minutos para dar uma resposta antes de passar para o colega seguinte. Ganha a equipa que mais questões acertar. Por cada resposta correta será atribuído um ponto à equipa. Nota: Os alunos poderão utilizar as folhas para registar alguma informação ou realizar operações. Os alunos devem indicar nas folhas brancas a</p> <p style="text-align: center;">respostas que dariam as questões colocadas.</p>	<p>Quadro. Giz. Folha de papel A4. Lápis de carvão. Borracha. Questões.</p>	<p>1.Estar atento: 1.1.Às suas questões. 1.2.Às questões dos colegas. 2.Responder: 2.1.Corretamente. 2.2.Na sua vez. 3.Respeitar a vez dos outros. 4.Cumprir com as regras estipuladas para o concurso.</p>	<p><u>Indicadores:</u> 1.Está atento: 1.1.Às suas questões. 1.2.Às questões dos colegas. 2.Responde: 2.1.Corretamente. 2.2.Na sua vez. 3.Respeita a vez dos outros. 4.Cumpre com as regras estipuladas para o concurso.</p> <p><u>Instrumentos:</u> Grelha de observação e registo.</p>
---	--	--	---	---	---

Anexo S. Planificação do jogo da tabuada

Figura U1 Planificação da atividade jogo da tabuada. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

<p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p style="text-align: center;">Multiplicações.</p>	<p><u>09:00/9:30:</u>Cada um dos alunos irá retirar do saco do jogo da multiplicação, um cartão. Nesse cartão irá estar uma operação de multiplicação, envolvendo as tabuadas do 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 10. O aluno que retirar o cartão do saco, deverá ler a operação constante no mesmo, em voz alta, para a turma. Depois de lida, o aluno terá cerca de dez segundos para lhe dar resposta. Todos os outros discentes deverão registar no seu caderno diário, as operações lidas, resolvendo-as.</p>	<p>Cartões com as operações de multiplicação. Saco do jogo da tabuada. Caderno diário. Lápis de carvão. Borracha.</p>	<p>1.Responder: 1.1.De forma correta. 1.2. Na sua vez. 2.Registar no caderno diário: 2.1.As operações lidas. 2.2.Os resultados das operações. 3.Cumprir com as regras de sala de aula: 3.1.Colocar o dedo no ar para falar. 3.2.Sair do lugar só com autorização.</p>	<p><u>Indicadores:</u> 1.Responde: 1.1.Corretamente. 1.2. Na sua vez. 2.Regista no caderno diário: 2.1.As operações lidas. 2.2.Os resultados das operações. 3.Cumprir com as regras de sala de aula: 3.1.Coloca o dedo no ar para falar. 3.2.Sai do lugar só com autorização. <u>Instrumentos:</u> Grelha de observação e registo. <u>Produto:</u> Operações e respetivos resultados.</p>
--	--	--	---	---	---

Anexo T. Tira de cálculo mental – 19 questões

	Escola Básica	
2ºano .	Nome:	Data: 20/04/2015
Classificação: _____		

4x6=	6x9=	3x5=	2x9=	3x7=	6x6=	2x8=	5x3=	3x9=	6x3=
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

:	273:3=	
:	160:2=	
:	368:4=	
:	1500:5=	
X	99x3=	
X	72x2=	
X	27x4=	
X	22x5=	

Comprei 60 folhas coloridas mas o professor apenas queria a terça parte das folhas que eu comprei. Quantas folhas dei ao professor?

R: _____

Figura T1. Tira de cálculo adaptada. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

	Escola Básica	
2ºano .	Nome:	Data: 20/04/2015
Classificação: _____		

2x2=	3x2=	5x1=	4x2=	2x4=	3x5=	5x3=	4x5=	2x7=	3x3=
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

+	5 + ___ =	15
-	30-25=	
-	17-13=	
-	27-11=	
+	37+5=	
+	25+5=	
+	15+20=	
-	29-8=	

Completa:

5 7 9 ___ 13 15 ___ 19 ___ 21

Figura T2. Tira de cálculo adaptada. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Anexo U. Tira de cálculo mental – 10 questões

Escola Básica Nº1 das Laranjeiras	
2ºano . Nome: _____	Data: 2015/05/25
Classificação: _____	

4x9=	6x9=	3x8=	2x8=
------	------	------	------

:	126:3=	
:	126:6=	
:	150:5=	
x	24x3=	
x	24x6=	

Sabendo que o meu jardim é retangular e mede 6 m de largura e 9 m de comprimento. Qual a área que o meu jardim ocupa?

R: _____

Figura U1. Tira de cálculo adaptada. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Escola Básica Nº1 das Laranjeiras	
2ºano . Nome: _____	Data: 2015/05/25
Classificação: _____	

4x9=	6x9=	3x8=	2x8=
------	------	------	------

:	126:3=	
:	126:6=	
:	40:4=	
x	24x3=	
x	24x6=	

Sabendo que o meu jardim é retangular e mede 6 m de largura e 9 m de comprimento. Qual a área que o meu jardim ocupa?

R: _____

Figura U2. Tira de cálculo adaptada. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Anexo V. Correção da tira de cálculo mental – 10 questões

<p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p>Somas. Subtrações. Multiplicações. Divisões. Área.</p>	<p><u>9:00/9:45:</u> Serão registadas, no quadro, as operações resolvidas incorretamente nas tiras de cálculo mental. Os alunos terão, de registar as operações que lhes forem atribuídas, procedendo à sua solução, mobilizando estratégias de cálculo. De forma a realizar uma correta correção, o docente irá chamar ao quadro cada um dos pares, no sentido de estes darem resposta às operações atribuídas. Os discentes deverão registar no seu caderno diário todas as operações resolvidas erradamente na sua tira de cálculo, registando a estratégia de cálculo apresentada no quadro, pelos colegas.</p>	<p>Tiras de cálculo. Quadro. Giz. Caderno diário. Lápis de carvão. Borracha.</p>	<p>1. Utilizar estratégias de cálculo mental. 2. Registrar no caderno diário: 2.1. Todas as operações. 2.2. As estratégias de cálculo. 3. Trabalhar a pares: 3.1. Cooperativamente. 3.2. Respeitar a opinião do outro. 4. Cumprir com as regras de sala de aula: 4.1. De forma a não perturbar o trabalho dos restantes pares. 4.2. Colocar o dedo no ar para falar. 4.3. Sair do lugar só com autorização.</p>	<p><u>Indicadores:</u> 1. Utiliza estratégias de cálculo mental. 2. Regista no caderno diário: 2.1. Todas as operações. 2.2. As estratégias de cálculo. 3. Trabalha a pares: 3.1. Cooperativamente. 3.2. Respeita a opinião do outro. 4. Cumpre com as regras de sala de aula: 4.1. De forma a não perturbar o trabalho dos restantes pares. 4.2. Coloca o dedo no ar para falar. 4.3. Sai do lugar só com autorização. <u>Instrumentos:</u> Grelha de observação e registo. <u>Produto:</u> Resoluções apresentadas no quadro.</p>
--	---	---	--	--	--

Figura V1. Planificação da correção da tira de cálculo mental. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Anexo X. Ficha recursos lexicais e semânticos

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ficha de trabalho

Recursos expressivos: adjectivação; comparação;

Relações lexicais: sinonímia.

Aplica os teus conhecimentos:

1. Lê com atenção as seguintes frases:

- A. O Shrek é um ogre verde, gordo, mal cheiroso mas muito simpático e divertido.
- B. Os olhos da princesa brilhavam como diamantes.
- C. Os gritos da bruxa eram irritantes. Os anões começaram a ficar fartos dos seus berros.
- D. Todos os dias o sol da vila desaparecia como um piscar de olhos.
- E. Era uma menina muito alegre. Todos os dias se sentia feliz e dizia ao mundo que nunca se sentira tão contente.
- F. Uma dos palhaços é o palhaço contente e o outro é o palhaço triste.
- G. A mesa era alta, comprida e de excelente qualidade.
- H. O príncipe cantava tão bem como um rouxinol.

1.1. Ao longo dos excertos apresentados estão presentes alguns recursos expressivos e lexicais, identifica-os:

A	E
B	F
C	G
D	H

Vamos sistematizar:

1. Os recursos expressivos e lexicais são utilizados para enriquecer um texto, ou seja, são recursos utilizados para tornar o texto mais rico, belo.
- 1.2. Faz a correspondências entre os recursos (coluna A) com o seu significado (coluna B).

Coluna A	Coluna B
Adjetivação	Relaciona dois termos utilizando a conjugação como ou outras palavras equivalentes.
Comparação	Estabelece uma relação entre duas ou mais palavras sem que haja uma alteração em relação ao que se queria inicialmente. Essas palavras, são por isso, sinónimos umas das outras.
Sinonímia	Consiste no uso de adjetivos de forma a tornar o texto mais expressivo.

Chegou a altura de refletir:

1. De que forma os recursos estilísticos e lexicais contribuem para a produção de um retrato?

Figura X1. Ficha de trabalho recursos expressivos e lexicais. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Anexo W. Laboratório gramatical

Era uma vez um rapaz que mora numa casa no campo. É uma casa pequena e branca, com uma chaminé muito alta por onde sai o fumo da lareira, que no inverno está sempre acesa, e que serve para cozinhar e para aquecer a casa.

À roda da casa existe um pomar com árvores de fruto e, como as árvores são de várias espécies, há sempre fruta fresca durante quase todo o ano. No inverno as árvores dão laranjas e tangerinas, na primavera dão peras e maçãs vermelhas, no verão é a vez das ameixas, das cerejas e dos pêssegos, no fim do verão e do outono chegam os figos e os mamelos e a parreira grande que dá sombra enche-se de uvas. E, quando passa a estação própria de cada fruta, pode-se comer as compotas que a mãe do rapaz faz e guarda em tigelas de barro e boiões de vidro que dão sempre um cheiro perfumado a toda a casa.

Excerto adaptado da obra: *O segredo do rio*, Miguel Sousa Tavares, Oficina do Livro, 2008

1. Sublinha todos os verbos que estão na segunda linha do 2.º parágrafo.

1.1. Indica o tempo, pessoa e número de cada um dos verbos.

2. Rodeia todos os nomes coletivos presentes na primeira frase do 2.º parágrafo.

2.1. Existe, no texto, algum nome próprio? Se sim, indica qual.

2.2. Escreve três exemplos de nomes comuns existentes no texto.

3. Como sabes, um texto descritivo é muito rico em recursos expressivos e lexicais.

3.1. Quais os adjetivos que caracterizam a casa do rapaz?

3.2. Que nome se dá a este recurso expressivo?

3.3. Que tipo de adjetivos são?

4. Será que os adjetivos variam em género e número? Tenta descobrir, através do preenchimento da seguinte tabela:

	Género	Número
A rapariga é bela.		
O rapaz é belo.		
A rapariga é bela.		
As raparigas são belas.		

5. Descobre e sublinha o que está errado, em cada uma das seguintes frases, relacionadas com o texto descritivo:

- a) Era uma vez uma rapaz.
- b) Dava um cheiro perfumado a todas a casa.

5.1. Corrige as frases.

6. Indica se as frases seguintes são frases ou não frases:

- a) Anos quantos tens?
- b) Vou sair com o Nuno.
- c) A que horas chega o professor?
- d) Vou à escola minha.

6.1. Transforma as não frases em frases.

Figura W1.Laboratório gramatical. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

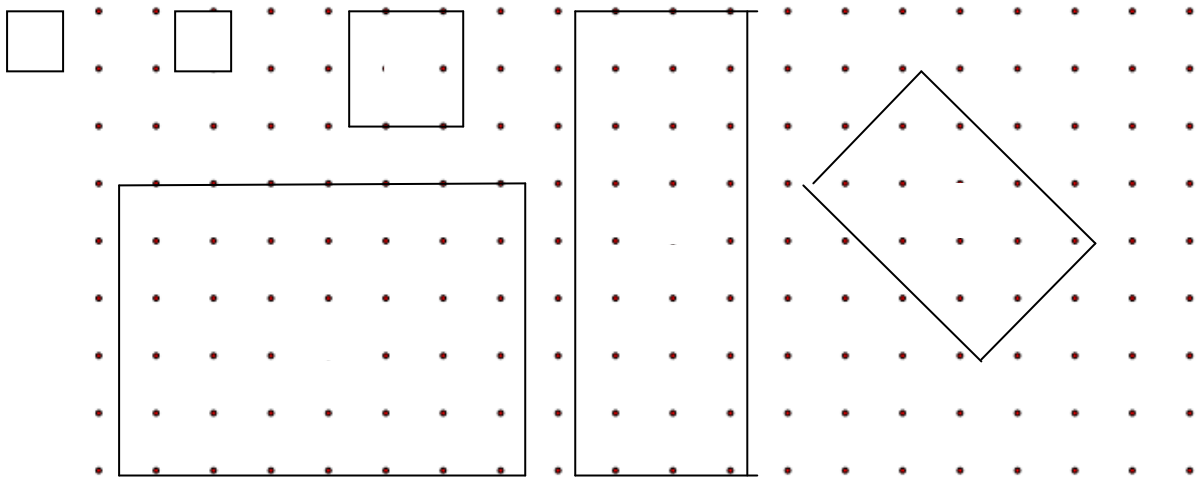
Anexo Z. Ficha de trabalho de matemática

Nome: _____ Data: _____

2015/05/20

Ficha de trabalho: Unidades de medida da área.

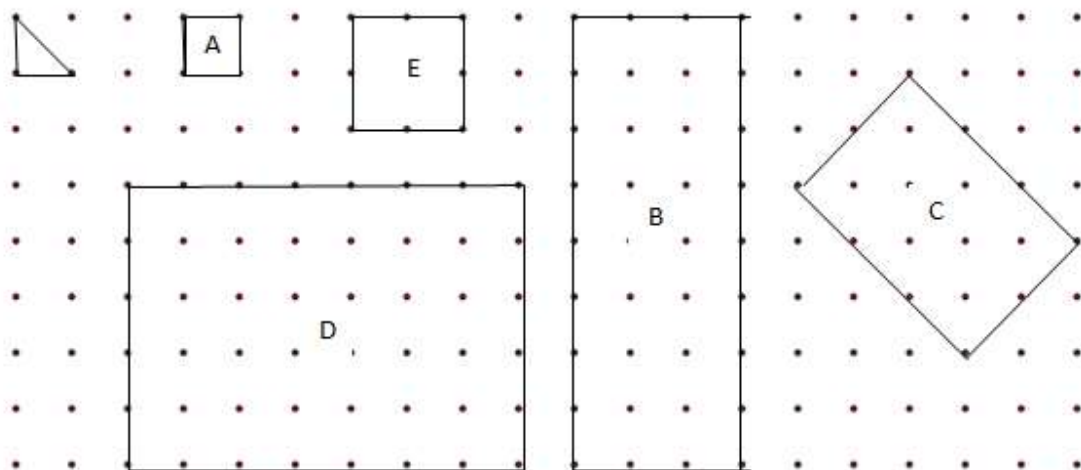
1. Determina a área das seguintes figuras utilizando como unidade de medida de área um quadrado.



- a) Área da figura A: _____
b) Área da figura B: _____
c) Área da figura C: _____
d) Área da figura D: _____

- 1.1. Qual das figuras têm maior área? _____
1.2. Qual a figura com menor área? _____
1.3. Existem figuras com a mesma área? _____

2. Determina a área das mesmas figuras utilizando desta vez, como unidade de medida de área um triângulo.



- a) Área da figura A: _____
 b) Área da figura B: _____
 c) Área da figura C: _____
 d) Área da figura D: _____

- 2.1. Qual das figuras têm maior área? _____
 2.2. Qual a figura com menor área? _____
 2.3. Existem figuras com a mesma área? _____

3. Os resultados que obtiveste no segundo exercício são iguais ao primeiro? Justifica a tua resposta.

4. Que relação existe entre o quadrado e o triângulo?

Figura Z1.Ficha de trabalho de Matemática. Proposta de atividade apresentada ao longo da intervenção, 2015

Anexo AA. Grelhas de observação e registo: leitura

Tabela AA1. Grelha de observação e registo: início da intervenção. Registo decorrente do período de intervenção, 2015

Indicadores Alunos	1.Lê:		
	1.2.Em voz alta.		
	1.2.1.Com fluência.	1.2.2.Respeitando a pontuação.	1.2.3.Com progressão.
1	2	2	1
2	3	2	2
3	NA	NA	NA
4	2	2	1
5	2	2	1
6	2	2	1
7	3	2	2
8	1	2	1
9	1	1	2
10	1	2	2
11	2	2	2
12	3	2	1
13	1	2	2
14	2	1	1
15	1	2	1
16	2	1	1
17	1	2	1
18	NA	NA	NA
19	2	2	2
20	2	2	2

Tabela AA2. Grelha de observação e registo, fim da intervenção. Registo decorrente do período de intervenção, 2015

Indicadores Alunos	1.Lê:		
	1.2.Em voz alta.		
	1.2.1.Com fluência.	1.2.2.Respeitando a pontuação.	1.2.3.Com progressão.
1	2	2	1
2	3	2	2
3	NA	NA	NA
4	2	2	1
5	2	2	1
6	2	2	1
7	3	2	2
8	1	2	1
9	1	1	2
10	1	2	2
11	2	2	2
12	3	2	1
13	1	2	2
14	2	1	1
15	1	2	1
16	2	1	1
17	1	2	1
18	NA	NA	NA
19	2	2	2
20	2	2	2

Anexo BB. Grelha de observação concurso de escrita criativa

Tabela BB1. Grelha de observação e registo, início da intervenção. Registo decorrente do período de intervenção, 2015

Indicadores Alunos	1. Planifica o texto tendo em conta o tema.	2. Produz o texto tendo em conta o tema.	3. Revê o texto e identifica:		4. Rescreve o texto.	5. Cumpre com as regras de sala de aula.
			3.1. Erros ortográficos.	3.2. Erros de pontuação.		5.1. Levanta-se só com autorização.
1	1	3	3	2	3	3
2	1	3	3	2	3	3
3	NA	NA	NA	NA	NA	2
4	1	3	3	2	3	2
5	1	3	3	2	1	2
6	1	3	3	2	3	2
7	1	3	2	2	3	2
8	1	3	2	2	1	2
9	1	3	2	2	1	2
10	1	3	2	2	3	2
11	1	3	3	2	3	2
12	1	2	2	2	3	3
13	1	3	3	2	1	3
14	1	3	2	2	1	3
15	1	3	2	2	1	3
16	1	3	2	2	1	3
17	NA	NA	NA	NA	NA	2
18	1	3	2	2	3	3
19	1	3	2	2	3	3
20	1	3	2	2	1	3

Tabela BB2. Grelha de observação e registo, fim da intervenção. Registo decorrente do período de intervenção, 2015

Indicadores Alunos	1. Planifica textos.	2. Escrever um texto, segundo um determinado tema.	3. Cumpre com as regras de trabalho individual:	4. Cumpre com as regras de sala de aula:		
			3.1. Respeita o trabalho dos colegas.	4.1. Coloca o dedo no ar para falar.	4.2. Sai do lugar só com autorização.	4.3. Permanece em silêncio.
1	1	3	3	3	3	2
2	1	3	3	3	3	2
3	1	3	3	1	1	1
4	1	3	3	3	3	2
5	1	3	3	3	3	2
6	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
7	1	3	2	1	1	1
8	1	3	3	2	3	2
9	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
10	1	3	3	3	3	2
11	1	3	3	3	3	2
12	1	3	3	3	3	2
13	1	3	3	3	3	2
14	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
15	1	3	3	3	3	2
16	1	3	2	1	1	1
17	1	3	3	2	1	2
18	1	3	3	2	3	2
19	1	3	3	3	3	2
20	1	3	3	3	3	2
21	1	1	2	1	1	1

Anexo CC. Grelha de observação e registo de Estudo do Meio

Tabela CC1. Grelha de observação e registo de Estudo do Meio. Registo decorrente do período de intervenção, 2015

Indicadores/ Alunos	1.Recolhe informações:			2.Organiza a informação de acordo com:		3.Trabalha em grupo:		4.Cumpre com as regras de sala de aula.	
	1.1.Em fontes diversas.	1.2. Tendo em conta o tema.	1.3. De acordo com o guião.	2.1.A sua relevância.	2.2.Indicações dadas.	3.1. Cooperativamente.	3.2.Respeitando a opinião do colega.	4.1. Sem interferir com o trabalho com os colegas.	4.2.Coloca o dedo no ar para falar.
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	NA	NA	NA	NA	NA	2	3	2	2
4	2	3	3	2	3	3	3	3	3
5	2	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7	1	NA	1	1	2	1	NA	1	2
8	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
9	2	3	2	3	2	3	3	2	2
10	1	NA	1	2	2	1	1	1	2
11	2	3	3	3	3	3	3	3	3
12	2	3	3	2	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	2	3	3	3	3	3	3	3	3
15	3	3	2	1	2	3	3	2	3
16	1	1	1	1	1	2	2	1	1
17	NA	NA	NA	3	3	3	3	3	3
18	3	3	3	3	3	2	2	2	3
19	3	3	3	2	3	3	3	2	2
20	2	3	3	2	3	3	3	3	3
21	1	NA	NA	1	2	2	1	1	2

Anexo DD. Grelha de observação e registo da banda musical

Tabela DD1. Grelha de observação e registo da banda musical. Registo decorrente do período de intervenção, 2015

Indicadores Alunos	1.Constrói e termina o instrumento.	2.Termina a música e coreografia.	3.Cumpre com as regras de trabalho em grupo:		
			3.1.Respeita o trabalho dos colegas.	3.2.Respeita as opiniões dos colegas.	3.3.P artilha tarefas.
1	3	NA	3	3	1
2	2	NA	3	3	1
3	3	NA	3	3	1
4	1	3	3	2	2
5	3	NA	3	3	1
6	3	NA	3	3	1
7	2	NA	3	2	2
8	NA	1	3	2	1
9	3	NA	3	3	1
10	1	2	3	2	2
11	3	NA	3	3	1
12	2	NA	3	3	2
13	2	3	3	2	2
14	2	NA	3	3	1
15	2	2	3	2	2
16	NA	1	3	2	1
17	2	NA	3	3	1
18	2	NA	3	2	2
19	3	NA	3	3	1
20	3	NA	3	3	1
21	2	NA	3	3	2

Anexo EE. Grelha de observação das competências sociais

Indicadores Alunos	1.Cumpre com as regras de sala de aula:		
	1.1.Respeita a vez dos colegas.	1.2.Coloca o dedo no ar para falar.	1.3.Sai do lugar só com autorização.
1	3	3	3
2	3	2	3
3	1	1	1
4	3	3	3
5	3	2	3
6	2	1	1
7	2	2	3
8	3	2	2
9	1	1	1
10	2	3	3
11	3	3	1
12	3	3	3
13	3	3	1
14	3	3	3
15	3	3	3
16	1	1	1
17	3	2	1
18	3	2	3
19	2	3	3
20	2	3	3

Tabela EE1. Grelha de observação das competências sociais. Registo decorrente do período de intervenção, 2015